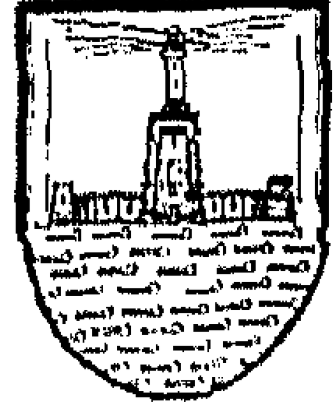

Bibliotheca Alexandrina
0660753



جامعة الإسـكندرية
كلية رياض الأطفـال
قسم العلوم النفسـية

# الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

رسالة ماجستير مقدمة من

**رحاب السيد الصاوي محمد الصاوي القلش**

لنيل درجة الماجستير في التربية (رياض الأطفال)

إشراف

الأستاذة الدكتورة
**إلهام مصطفى عبيد**
أستاذ التربية
وعميدة كلية رياض الأطفال السابقة
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

الأستاذ الدكتور
**أحمد أحمد عواد**
أسـتاذ التربيـة الخاصـة
كليـة التربية بالعريش
جامعـة قناة السويـس

الدكتورة
**علا محمد زكي الطيباني**
مدرس علم النفس
كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية

٢٠٠٨م – ١٤٢٩هـ

# الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة

مقدمة من

رحاب السيد الصاوى محمد الصاوى

للحصول على درجة

**الماجستير فى / التربية**

فى

رياض الأطفال

**لجنة الحكم والمناقشة على الرسالة**

**١ـ أ.د / سيد محمد صبحى**
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بكلية التربية
جامعة عين شمس – رئيسا

**٢ـ أ.د / عبد الفتاح على غزال**
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
قسم العلوم النفسية بالكلية – عضوا

**٣ـ أ. د / إلهام مصطفى عبيد**
أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية
جامعة الاسكندرية – مشرفا وعضوا

**٤ـ أ.د / أحمد أحمد عواد**
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية بالعريش
جامعة قناة السويس – مشرفا وعضوا

موافقون

..............................

..............................

..............................

..............................

**التاريخ ٩/ ٧/ ٢٠٠٨**

جامعة الاسكندرية
كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية

# إفـــــــــادة

الطالبة / **رحاب السيد الصاوى محمد الصاوى**

المسجلة لدرجة / الماجستير فى التربية رياض الأطفال

فى موضوع / الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة

إشراف / **أ . د / إلهام مصطفى عبيد**

**أ.د / أحمد أحمد عواد**

**د. / علا محمد ذكى الطيبانى**

أتمت الطالبة تصويب الرسالة بعد مناقشتها علنيا . واستوفت ملاحظات لجنة المناقشة .

**لجنة الحكم على الرسالة** | التوقيع

١ـ **أ.د / سيد محمد صبحى** ..................
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بكلية التربية
جامعة عين شمس – رئيسا

٢ـ **أ.د / عبد الفتاح على غزال** ..................
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
قسم العلوم النفسية بالكلية – عضوا

٣ـ **أ .د / إلهام مصطفى عبيد** ..................
أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية
جامعة الاسكندرية – مشرفا وعضوا

٤ـ **أ.د / أحمد أحمد عواد** ..................
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية بالعريش
جامعة قناة السويس – مشرفا وعضوا

رئيس مجلس القسم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ
عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا
تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا
أَنتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ ﴿٢٨٦﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمِ

# شكر وتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال اسمه وعظيم سلطانه ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم ، وخير دعوانا "اللهم أعني على ذكرك وشكرك وحسن عبادتك" . تتوجه الباحثة بالشكر لله العلي القدير ﷻ على توفيقه لها ، فمن أعطى الشكر أُعطي الزيادة وقد أوصى النبي الكريم ﷺ كما جاء في الحديث النبوي الشريف **"من أسدى إليكم معروفاً فكافئوه ، فإن لم تقدروا فاشكروه ، فإن لم تقدروا فادعوا له بالخير"**.... وبعد :

تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير لكل من ساهم بجهده ووقته لإتمام هذه الدراسة ، وهم كثيرون ، ومهما تقدمت إليهم بالشكر فلن أوفي لهم حقهم ، واستهل شكري وتقديري لأستاذتي ومعلمتي **الأستاذ الدكتور / إلهام مصطفى عبيد** أستاذ أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإسكندرية وعميد كلية رياض الأطفال الأسبق ، لما قدمته لي من غزير علمها ، فقد علمتني حق الكلمة ، وجرأة التعبير ، وأن الإنسان يجب أن يكون له موقف في الحياة ، والنظر إلى الأمور بموضوعية وحيادية ، كما منحتني العون والمشورة ، فقد شعرت بمساعدتها لي في كل خطوة من خطوات عملي ، وإن كانت لا تفصح عنها ، فلها مني جزيل الشكر والعرفان بالجميل ، وأدعو الله لها بحياة عزيزة ، وصحة وفيرة ، ولها من الله خير الجزاء .

كما يسعدني ويطيب لي أن أرفع أسمى آيات الامتنان والعرفان بالجميل إلى أستاذي ومعلمي **الأستاذ الدكتور/ أحمد أحمد عواد** أستاذ التربية الخاصة – كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس ، لما قدمه من عون صادق ، ومشورة نافعة ، فقد احتواني وشجعني بعزيمة صادقة ، وكان لي منذ بداية العمل راعياً ومحفزاً لا يألو جهداً في حثي دائماً إلى الأمام ، فله مني كل الشكر والتقدير ، ومن الله خير الثواب .

كما يسعدني ويطيب لي أن أرفع أسمى آيات الامتنان والعرفان بالجميل إلى **الدكتورة/ علا محمد زكي الطيباني** مدرس علم النفس – كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية ، على ما قدمته لي من جهد وتوجيهات ، وعلى ما وفرته لي من وقت وإرشادات طوال فترة الدراسة ، فكان لإرشاداتها الأثر الواضح في إخراج هذه الدراسة لحيز النور ، جزاها الله عني خير الجزاء .

كما يطيب لي أن أتقدم بوافر التقدير للجنة المناقشة ، واستهل شكري وتقديري إلى **الأستاذ الدكتور / سيد محمد صبحي** ، أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية النوعية الأسبق ، لموافقته على مناقشة الدراسة ، رغم كثرة أعبائه ، فقد ضرب المثل العظيم في التواصل في علمه وجهده ورعايته للباحثين ، فطالما دعوت الله ألا يكون مصير أوراقي الأرفف والأدراج ، وإذ بربي يُسمع صوتي لمن في يده القرار بنفسه ، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام ، ومن الله خير الجزاء .

كما أتوجه بالشكر والاحترام **للأستاذ الدكتور/ عبد الفتاح على غزال** ، أستاذ الصحة النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية ، لموافقته على مناقشة الدراسة ، ولما قدمه لي من عون ، حيث أمدني بالكثير من المساعدات التي ذللت لي كثير من الصعاب ، فله مني كل الشكر والتقدير والعرفان بالجميل ، ومن الله حسن الثواب .

كما أشكر **الأستاذ الدكتور / فاتن إبراهيم عبد اللطيف** أستاذ صحة الأم والطفل – عميد كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية ، الذي أعطت الدراسة والباحثة الكثير والكثير ، وذللت أمامها كل الصعاب ، وقدمت الكثير من الجهد لصالح الدراسة ، كما أحاطتني بأمومة غامرة ، فلها مني وافر الاحترام والتقدير والعرفان بالجميل ، وجزاها الله كل خير .

كما أتقدم بالشكر إلى **الأستاذ الدكتور/ ممدوح عبد الرحيم الجعفري** أستاذ أصول التربية – وكيل كلية رياض الأطفال للدراسات العليا والبحوث – جامعة الإسكندرية ، الذي أمد الباحثة بعلمه وعطفه المستمر في إتمام هذا العمل ، والذي أضاء للباحثة الطريق نحو إتمام هذه الدراسة ، فله مني كل الشكر والتقدير ، ومن الله خير جزاء .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى **أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم** بقسم العلوم النفسية بكلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية ، الذين أحاطوني بكل الحب والرعاية طوال فترة إعدادي للدراسة .

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى **جميع العاملين بالكلية وخاصة قسم الدراسات العليا** بكلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية ، الذين أحاطوني بكل الحب والرعاية .

وبكل الإعزاز أتقدم بوافر الشكر إلى **مهندس/ إيهاب خفاجي** الذي غمرني بكرم أخلاقه ، وحسن تقديره لدراستي ، وتقديمه لمساعداته العظيمة التي كان لها أبلغ الأثر في إخراج هذه الدراسة للنور ، فقد كان لي خير عون .

وبكل الحب تقديراً وشكراً **لوالدتي الغالية** ، التي غمرتني بعطفها ومساعداتها ومشورتها ، ولم تبخل بوقتها وجهدها ، فأرجو من الله أن أكون قد أسعدتها ، وأدعو الله لها بموفور الصحة والعافية ، ولها عني خير الجزاء .

**ولروح والدي الغالي** ، فكم كنت أود أن يمهله القدر حتى يرى ابنته في مثل هذا اليوم ، فأدعو الله أن يغفر له ويسكنه فسيح جناته .

كما أقدم أسمى آيات الشكر **لزوجي وأبنائي** ، الذين حثوني دائما على البحث والمعرفة ، ودوام طلب العلم ، فجزاهم الله عني خير الجزاء ، وأدام الله لهم الصحة والعافية، وإلى **أخي** ، الذي طالما قدم لي يد العون والمساعدة طوال مشوار الدراسة ، رغم كثرة مشاغله وأعبائه ، فله مني الشكر والتقدير ومن الله حسن الجزاء .

وبعد فلا أدعى لنفسي العلم والمعرفة " فلله العلم جميعا" ولكني اجتهدت فهذا مبلغ جهدي فإن كان خيراً فالفضل لله أولاً ثم لأساتذتي الأفاضل ثانياً ، وإن كان غير ذلك فمني وحدي التقصير وحسبي أنني اجتهدت ومن اجتهد وأصاب فله أجران ومن اجتهد وأخطأ فله أجر واحد".

**والله ولي التوفيق ...**

**الباحثة**

# قائمة المحتويات

# تابع قائمة المحتويات

# تابع قائمة المحتويات

# تابع قائمة المحتويات

# قائمة الجداول

# قائمة الأشكال



# قائمة الملاحق

# الفصل الأول

# مدخل إلى الدراسة

أولاً : مقدمة .

ثانياً : مشكلة الدراسة .

ثالثاً : أهمية الدراسة .

رابعاً : أهداف الدراسة

خامساً : أدوات الدراسة .

سادساً : منهج الدراسة .

سابعاً : حدود الدراسة

ثامناً : عينة الدراسة

تاسعاً : مصطلحات الدراسة

عاشراً : خطوات الدراسة

# الفصل الأول
# مدخل إلى الدراسة

## أولاً : مقدمة

لكل مرحلة من مراحل النمو لدى الطفل طبيعتها ، ومظاهر النمو التي تميزها عن المراحل التي تسبقها والتي تليها ، كما أن كل مرحلة تسهم في نمو الطفل في المراحل التالية ، وأن أي قصور في مظهر ما من مظاهر النمو في مرحلة ما من شأنه أن يؤثر بالسلب على الطفل في المراحل اللاحقة .

وكل طفل من حقه أن تتاح له فرص التعليم ، وأن يتم ذلك في بيئة قليلة القيود وبما يتلاءم مع الاحتياجات الفردية له ، ولكي يتحقق ذلك لابد وأن ينهض العاملون في مجال التعليم بمسئولية تعليم جميع الأطفال بصرف النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم .

وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة النمو المتميز ، ففيها يحرز الطفل تقدماً سريعاً ونمواً مضطرداً في كافة الجوانب ، وتمتد هذه المرحلة من سن ثلاث سنوات ، وتستمر حتى نهاية السنة السادسة ، وتهدف رياض الأطفال إلى تنمية الطفل في جميع الجوانب الجسمية والحركية ، والاجتماعية ، والانفعالية والعقلية ، وذلك حتى يمكن تحقيق النمو المتكامل لأطفال هذه المرحلة ، لكي يكتسبوا المهارات والقيم والاتجاهات المرغوبة ، وأيضاً لنبث فيهم حب الاستطلاع والاستكشاف (هدى حسنين ، ١٩٩٧ : ١٥) .

وتقع مرحلة ما قبل المدرسة ما بين مرحلتي المهد والطفولة المتوسطة ، فهناك علاقات تأثير متبادلة ما بين مراحل النمو الثلاثة ، ففي مرحلة المهد يتعلم الطفل المناغاة والمشي ، وفي ما قبل المدرسة المبكرة يكتسب الطفل العديد من الإمكانات والمهارات التي تؤهله للنجاح في المدرسة الابتدائية ، وفي المدرسة الابتدائية يكتسب مهارات التعلم المختلفة، فإذا لم يكن النمو طبيعياً في المرحلة الأولى ، فسوف يؤثر على نمو الطفل في المرحلتين الثانية والثالثة .

وإذا كانت الدولة تولي اهتماماً كبيراً بتعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إلا أن البعض من الأطفال في هذه السن يتعرضون لعقبات ومشكلات تقف عقبة في سبيل تقدمهم في

المدرسة الابتدائية فيما بعد ، وغالبية المشكلات التي تواجه الأطفال في هذه المرحلة هي المشكلات النمائية ، وهي إحدى العوامل التي تفسر تدني مستوى التحصيل الدراسي للأطفال، حيث تتضمن اضطرابات في فعالية الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير نتيجة لعملية نمائية أو عصبية داخلية أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب والتهجي في المدرسة الابتدائية (أحمد عواد ، ١٩٩٤ : ٣٠٥) .

والأطفال الذين يعانون من هذه المشكلات يندرجون تحت فئة ذوي الاحتياجات الخاصة Special Needs شأنهم في ذلك شأن ذويهم من العاديين ، يحتاجون لأن تتاح لهم فرص التعليم المناسبة في ضوء احتياجاتهم وإمكاناتهم ، بهدف الاستفادة من طاقاتهم كأفراد منتجين في المجتمع وليس عالة عليه ، ويعني ذلك إتاحة الفرص لهؤلاء الأطفال كي يعيشوا حياة كريمة في ظل الظروف الحياتية التي يعيش فيها أقرانهم العاديين ، مع توفير فرص المشاركة الوظيفية التامة معهم .

ومما لا شك فيه أن أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم Learning Disabilities ، أي الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم يبدون العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة ، وهو ما أشار البعض إليها على أنها سلوكيات منبئة بتلك الصعوبات اللاحقة ، وان ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات يعتبر إجراء غاية في الأهمية ، من شأنه أن يساعدنا في الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات ، وهو الأمر الذي يدفعنا حتماً إلى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة لهم ، مما يترتب عليه الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم (عادل عبد الله ، ٢٠٠٥ : ١٢١) .

ومع بداية ظهور صعوبات التعليم تظهر علاقة وثيقة بين الكفاءة الاجتماعية المرتفعة وكل من : التحصيل الأكاديمي في المدرسة ، ومهارات التواصل مع الآخرين ، التكيف مع الأقران ، وكفاية توافق العلاقات الشخصية الملائمة في مراحل النمو التالية (أحمد عواد ، ٢٠٠٢ : ٣) .

ومن المسلم به أن هناك فروقاً واضحة في مدى استعداد الأطفال للتعلم المدرسي ، فمنهم من يكون لديه الاستعداد للتعلم School Readiness قبل التحاقه بمرحلة رياض

الأطفال ، ومنهم من يكون مستعداً وقت التحاقه بالصف الأول الابتدائي ، والكثير من الأطفال يتحقق استعدادهم للتعلم بعد التحاقهم بالصف الأول الابتدائي ، أما من يتأخر استعدادهم إلى ما بعد ذلك فعددهم قليل نسبياً .

كما يذكر أحمد عواد (١٩٩٨ : ١٩٣) إلى أن هناك عوامل رئيسية تؤثر في استعداد الطفل للتعلم ، ومنها النضج العقلي والجسمي ، ونمو الشخصية ، وهي جوانب نمائية بالدرجة الأولى ، ويعتبر الكشف المبكر عن مدى سلامة هذه الجوانب لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية أمراً مهماً وحيوياً لنمو الأطفال وارتقاء شخصيتهم ، إذ يساعد ذلك في تقديم المساعدة في الوقت المناسب للأطفال الذين يعانون من مشكلات في النمو تؤثر على استعدادهم للتعلم ، بما يحول دون تفاقم آثارها السلبية في المستقبل ، وقبل أن تؤدي إلى مشكلات وصعوبات في التعلم في المدرسة الابتدائية ، ويصعب التغلب عليها .

ومن هنا نشأت فكرة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية في مرحلة ما قبل المدرسة لما لها من أهمية بالغة في تقديم برامج تدخل مبكر لهؤلاء الأطفال من شأنها أن تحد من صعوبات التعلم الأكاديمية المتوقع أن تواجه الطفل في المدرسة الابتدائية .

## ثانياً : مشكلة الدراسة

لابد من إتاحة الفرصة للتعرف على استعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية ، وقابليتهم للتعلم ، وذلك قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية ، وللكشف عن مكونات الكفاءة الاجتماعية لديهم ، لما لها من علاقة وثيقة باستعدادهم للتعلم المدرسي ؛ حيث إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أكثر الأطفال عرضة للمعاناة من القصور في مكونات الكفاءة الاجتماعية .

ويشير "جريشام" و"أليت" ,Gresham & Ellitt (٢٠٠١) إلى زيادة الاهتمام من قبل الأخصائيين في المدرسة بالكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية للتلاميذ في سن المدرسة الابتدائية وما قبلها ، خصوصاً بالنسبة للتلاميذ الصغار ، والتلاميذ الذين لديهم صعوبات ، أو بطريقة أخرى المعرضين منهم للخطر At-Risk ، فالأطفال الذين يعانون من قصور في

الكفاءة الاجتماعية يعتبرون على حافة الخطر في إظهار الأمور الأساسية المهمة للسلوك المرضي Satisfactory Behavior والأكاديمي والاجتماعي ، وأشكال التوافق الشخصي .

وتشير العديد من الدراسات مثل دراسة كل من "باترسون" و"بانك" Paterson & Bank, (١٩٨٧) ، و"ولكر" و"ماككونيل" Walker,& McConnell (١٩٩٥) إلى أن قصور المهارات الاجتماعية على وجه التحديد يتزامن مع الحالات التالية : التخلف العقلي Mental Retardation ، وصعوبات التعلم Learning Disabilities ، واضطرابات السلوك Behavior Disorders ، وأنماط السلوك الاجتماعي Behavior Patterns Antisocial ، كما تشير النتائج إلى أن الكفاءة الاجتماعية تستخدم كمحك أساسي لتحديد وتصنيف الأطفال غير العاديين .

وقد تتبع "فوجن" و"هوجن" Voughn & Hogan (١٩٩٤) الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم منذ الحضانة وحتى الصف الخامس الابتدائي قوامها عشرة تلاميذ ، وأسفرت النتائج أن أربعة أطفال كانت كفاءتهم الاجتماعية ثابتة لا تتغير رغم مرور الزمن ، واختلاف الظروف البيئية ، وأن ثلاث أطفال منهم لديهم مشكلات قديمة أثرت على كفاءتهم الاجتماعية ، أما باقي أفراد العينة فوجدت لديهم صعوبات اجتماعية ولكنها غير ثابتة ، ومن ناحية أخرى وجد أن صعوبات التعلم تؤثر في الكفاءة الاجتماعية ، فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن مهارات التفاعل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظل متدنية بالمقارنة مع الأطفال العاديين ، وهذا يبدو حقيقياً بصرف النظر عن ما إذا كان الحكم على الكفاءة الاجتماعية مبنياً على تقديرات المعلمين ، أو تقديرات الآباء ، أو تقديرات الأقران ، ففي الحقيقة أن البيانات ربطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية (Michaol, Minneitt, 1992: 674) .

وقد ربطت التربية الخاصة Special Education بين التعليم الأكاديمي من جهة والتكيف الاجتماعي من جهة أخرى ، لما لهما من آثار متبادلة ، وكل منهما يؤثر في الآخر . فضعيف الإنجاز الأكاديمي يؤثر سلباً في الكفاءة الاجتماعية ، والعكس صحيح ، فالقصور في الكفاءة الاجتماعية يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي (فايز قنطار ، ١٩٩١ : ٢١٢) .

ويلعب العمر الذي يتم فيه اكتشاف صعوبات التعلم لدى الطفل دوراً مهماً في تحديد نوع الصعوبة ومدى شدتها والمشاكل الطبية المصاحبة لها ، وذكاء الطفل واهتمام الوالدين

وطرق الملاحظة ، وبصورة عامة كلما زادت حدة وشمولية القصور ، كلما كان اكتشافه مبكراً أمراً ضرورياً ، ونظراً لأن مفهوم صعوبات التعلم مازال معتمداً على قواعد متباينة فإن تحديد الطفل صاحب الصعوبة ينتظر دائماً حتى يلتحق الطفل بالمدرسة ، إلا أن الدراسات أوضحت أن الأعراض الأساسية لصعوبات التعلم تتضح في سنوات ما قبل المدرسة ، فقد تتضح هذه الأعراض في تأخر اللغة والانتباه ، والتعرف ، وقد يصاحبها ضعف في التفاعلات الاجتماعية والتواصل والمهارات الحركية ، وقد وجد أن الأطفال في عمر (٣٠) شهراً ظهرت لديهم صعوبات في اللغة أدت إلى ضعف قوة الكلام لديهم ، والتراكيب ودقة النطق ، وعندما يبلغ الأطفال سن الثالثة يظهر لديهم ضعفاً في اكتساب الكلمات ، وكذلك في تسمية الأشياء ، وعند سن الخامسة يكون لديهم مواطن ضعف في الوعي الصوتي ومعرفة أصوات الأحرف (Immroth & Geisler, 1995 : 48) .

وفي دراسة "جيولا" Gulla (١٩٩١) والتي هدفت إلى التعرف على الاستعداد المدرسي لدى عينة من الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الأول الابتدائي في الأسابيع الأولى من التحاقهم بالمدرسة ، أسفرت النتائج عن :

١. أن الأطفال الذين التحقوا بالحضانة في سن ثلاث سنوات كان استعدادهم المدرسي أفضل من الأطفال الذين التحقوا بالحضانة في سن أربع أو خمس سنوات .

٢. أن الأطفال العاديين الذين التحقوا بالحضانة في سن أربع أو خمس سنوات كان استعدادهم أفضل منه لدى الأطفال في نفس المجموعة العمرية الذين كانت لديهم صعوبات نمائية .

كما تشير دراسة احمد عواد (١٩٩٤) على عينة من أطفال الروضة إلى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة بنسبة (٨٦,٥%) ، وأن أكثر الصعوبات شيوعاً بين الأطفال كانت الصعوبات المعرفية ، ثم اللغوية ، وأخيراً الصعوبات البصرية الحركية . وقد كانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية أعلى مقارنة بالإناث .

وقد كشفت دراسة "أموروث" ، "وأشي جيسلر" Immroth & Ash-Geisler (١٩٩٥) عن خمسة أبعاد لتحديد الاستعداد المدرسي ، وهي : النمو الجسمي والحركي ، والنمو الاجتماعي والانفعالي ، والفهم في عملية التعلم ، واستعمال اللغة بشكل جيد ، واكتساب المعلومات المعرفية المدرسية والعامة .

وفي دراسة منيرة خالد (١٩٩٩) والتي هدفت إلى التعرف المبكر على الأطفال الذين من المحتمل أن يعانوا من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية ، وذلك لدى عينة مكونة من (١٢٠) طفلاً وطفلة في مرحلة ما قبل المدرسة في الروضات التابعة لدولة الكويت ، أسفرت نتائج الدراسة عن و جود فروق دالة إحصائياً بين الفئات العمرية من أربع إلى ست سنوات في جوانب النمو (المعرفي ، اللغوي ، الحركي ، مسح السلوك ، الاعتماد على النفس ، الاجتماعي) ، بينما لم تكن هناك فروق دالة بين الفئات العمرية في جانب مسح النطق ، وذلك لصالح الفئات العمرية الأكبر سناً .

وفي دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥) والتي أجريت بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ، ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة ، أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة ، وعدم وجود فروق دالة في الاستعداد المدرسي بين الجنسين لمن يعانون قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة في رياض الأطفال ، لاحظت أن هناك نسبة كثيرة من الأطفال يعانون من قصور في مهاراتهم الاجتماعية ، وتفاعلهم مع الأقران ، وخاصة من ينتمون منهم إلى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما أنهم يعانون من قصور في بعض المهارات التي من الممكن أن تكون متطلباً أساسياً للتحصيل الأكاديمي في المدرسة الابتدائية كالقصور اللغوي ، أو قصور المهارات الحركية ، والمهارات المعرفية .

وترجع أهمية الدراسة إلى قلة وندرة الدراسات العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى طفل الروضة . ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة للتعرف على مكونات الكفاءة الاجتماعية، وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة . **ولذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية :**

١. إلى أي مدى تختلف مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة ؟

٢. هل تختلف جوانب الاستعداد المدرسي فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة ؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة ؟

٤. هل تختلف مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائيـــة فـــي مرحلة ما قبل المدرسة باختلاف جنس الطفل ؟

٥. هل تختلف جوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائيـــة فـــي مرحلة ما قبل المدرسة باختلاف جنس الطفل ؟

## ثالثاً : أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١. الاهتمام بدراسة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تلك التي تمثل الفئة العمرية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، وهي المرحلة التي يكتسب فيها الطفل خصائص الشخصية، وتنمو لديه المهارات والإمكانات اللازمة لتعلم الطفل المهارات الأكاديمية في المرحلـــة الابتدائية ، وتلك المرحلة من المراحل المهمة والأساسية في حياة الفرد .

٢. تركز الدراسات على الاهتمام بدراسة مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى طفـــل الروضـــة متمثلة في علاقته بمعلمة الروضة وأقرانه ومهارات التوافـــق المدرســـي لديـــه . تلـــك المكونات التي من شأنها أن تسهم في بناء شخصية الطفل وزيادة تواصله وعلاقته مع أقرانه من الأطفال في تلك المرحلة العمرية .

٣. تركز الدراسة على الاهتمام بدراسة جوانب الاستعداد المدرسي التي يجب أن يتقنها طفل الروضة ومن شأنها أن تسهم في اكتسابه للمهارات الأكاديمية في المدرسة الابتدائيـــة ، وأن أي قصور في مهارات الاستعداد لدى طفل الروضة من شأنه أن يؤدي إلى معانـــاة الطفل من صعوبات تعلم في المدرسة الابتدائية .

٤. الاهتمام بالكشف والتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية والتي إذا لم يتم التدخل لعلاجها فإنها سوف تؤدي إلى معاناة الطفل من صعوبات تعلم في المدرسة الابتدائية ، ويكون من الصعب التغلب عليها ومواجهتها .

## رابعاً : أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. التعرف على مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى كل من الأطفال العاديين ، وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرخلة ما قبل المدرسة .

٢. التعرف على مدى اختلاف مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة باختلاف جنس الطفل .

٣. التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة .

## خامساً : أدوات الدراسة

استعانت الباحثة بكل من الأدوات التالية :

١. اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال (إعداد : جود إنف – هاريس) .

٢. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد : محمد بيومي خليل ، ٢٠٠٠) .

٣. قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد : احمد عواد ، ١٩٩٤) .

٤. بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥) .

٥. مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ( إعداد : أسماء السرسي ، أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٠ ) .

٦. مقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة (إعداد الباحثة) .

## سادساً : منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة .

## سابعاً : حدود الدراسة

**المجال البشري** : الأطفال الملتحقون بالمستوى الثاني بالروضة في الفئة العمرية من (٥-٦) سنوات ، وعددهم (٥٧١) طفلاً وطفلة .

**المجال الجغرافي** : تم تطبيق الدراسة الميدانية في ستة من المدارس التجريبية بإدارتي وسط وشرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية .

**المجال الزمني** : تم التطبيق الميداني لمدة (١٦) ستة عشر أسبوعاً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦- ٢٠٠٧م) .

## ثامناً : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٥٨) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني للروضة في الفئة العمرية (٥-٦) سنوات ، وقد تم اختيارهم عشوائياً من روضات (محمد زهران التجريبية ، مصطفى النجار التجريبية ، مدرسة النصر للبنين ، مدرسة العبور التجريبية ، مدرسة هدى شعراوي التجريبية ، المركز التربوي للطفولة التابع لكلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية) ، حيث كان عدد الأطفال في تلك الروضات (٥٧١) طفلاً وطفلة ، وقد روعي في اختيار أطفال العينة أن يكونوا قد أمضوا عاماً كاملاً بالروضة ، ويمكنهم على أثره أن يكونوا قد اكتسبوا بعض المهارات ، أو يكون مستواها لديهم قد تحسن على أثر ذلك ، وذلك لإمكان قياس صعوبات التعلم النمائية لديهم .

## تاسعاً : مصطلحات الدراسة

**الكفاءة الاجتماعية Social Competence :**

هي قدرة الفرد على التفاعل بصورة ملائمة داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع ، وتتضمن الاستقلال الذاتي والآداب الاجتماعية وهو مصطلح مرادف لمصطلح النضج الاجتماعي (عادل الأشول ، ١٩٨٧ : ٨١) .

ويشير "كوجيل" وآخرون .Quiggle, N.L, et.al (١٩٩٢) إلى أن الكفاءة الاجتماعية ما هي إلا مجموعة من الأحكام التقييمية حول ملائمة أداء الأفراد للمهام الاجتماعية لهم في إطار قالب اجتماعي (المعلم ، الأقران ، الآباء) .

تعرف الكفاءة الاجتماعية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها : **كفاءة السلوك الاجتماعي للطفل والتي تنعكس من خلال العديد من المخرجات الاجتماعية المهمة ، مثل تقبل المعلم ، وتقبل الأقران في الروضة ، وتكوين الصداقات ، ونمو شبكات الدعم الاجتماعي بين الأقران ، ومهارات الفرد الاجتماعية في أداء المهام الاجتماعية التي يكلف بها ومهارات التكيف الاجتماعي مع المحيطين به ، وكما تقاس بمقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة .**

**الاستعداد المدرسي School Reminder :**

يعرف أحمد عواد (١٩٩٨ : ١٩٥) الاستعداد المدرسي بأنه مؤشراً للنجاح المتوقع للأداء في الموقف التعليمي ، أو مستوى التحصيل الدراسي المقبول ، ويتمثل في ثلاثة جوانب أساسية وهي :

**الجانب الأول :** النضج الجسمي الذي يعرف بوصفه منبئاً بالاستعداد للقيام بأنشطة حركية متنوعة في مرحلة الطفولة المبكرة ، فضلاً عن علاقته بالأنشطة العقلية المتنوعة ، وبالتحصيل الدراسي .

الجانب الثاني : الاستعداد النفسي / الاجتماعي ، الذي يشير إلى نمو خصائص الشخصية والاتجاه الواضح نحو الاستقلال في السلوك .

**الجانب الثالث :** العقلي / التربوي ، الذي يشير إلى استعداد الأطفال في المرحلة العمرية المبكرة لاكتساب العديد من الخبرات التي تنمي تفكيرهم وتزيد من رصد المعرفة لديهم .

ويعرف الاستعداد المدرسي إجرائياً في الدراسة الحالية **بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار تقدير الاستعداد المدرسي لأطفال الروضة في التعرف على (الألوان ، والأشكال ، والصورة ، وتحديد الموقع ، والتعرف المكاني ، والأعداد ، والقدرة على العد ، والحروف الهجائية)** .

## صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة :

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى مجموعة من الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة يظهرون تأخراً محدداً في النمو أو أنماط القصور ، والتي تعتبر عادة دلائل مبكرة على صعوبات التعلم ، وتتضمن هذه الدلائل أنماطاً نموذجية للتطور في الأبعاد الخمسة التالية:

١. **الأداء الوظيفي** : ويتضمن القدرات الحركية الكبيرة والدقيقة .

٢. **القدرات المعرفية** : ويتضمن التنظيم الإدراكي ، وتكوين المفاهيم ، وحل المشكلات .

٣. **التواصل** : ويتضمن إدراك اللغة ، وفهم اللغة ، واستخدام اللغة .

٤. **السلوك** : ويتضمن المزاج ، والانتباه ، والتحكم .

٥. **أنماط التفاعل الاجتماعي** : والتي تؤثر بشكل كبير على التعلم الأكاديمي .

إن التطور في كل من هذه المناطق تميزه الفروق الفردية ، بالإضافة إلى الاختلاف في الاستجابات وأنماط النضج (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1995 : 289) .

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف عادل عبد الله (٢٠٠٥ : ٨٨) لصعوبات التعلم النمائية **بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال ما قبل المدرسة كمؤشر لصعوبات التعلم** . وتضم المقاييس الفرعية التالية :

١- الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

٢- التعرف على الحروف الهجائية .

٣- التعرف على الأرقام .

٤- التعرف على الأشكال .

٥- التعرف على الألوان .

## عاشراً : خطوات الدراسة

تتلخص خطوات الدراسة الحالية فيما يلي :

١. دراسة نظرية للمفاهيم والمتغيرات التي أشتملت عليها الدراسة الحالية ، وذلك للاستعانة بنتائجها في صياغة فروض الدراسة الحالية واختيار العينة ، وتصميم الأدوات ، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة .

٢. عرض الدراسات والبحوث السابقة التي تم الاستعانة بها في الدراسة الحالية .

٣. تحديد وتصميم الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية .

٤. اختيار عينة الدراسة الحالية .

٥. تطبيق أدوات الدراسة بعد تقنينها على عينة الدراسة .

٦. تحليل البيانات ، وعمل المعالجات الإحصائية التي تتناسب مع أهداف الدراسة وطبيعتها .

٧. تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية .

٨. تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة .

# الفصل الثاني

# الإطـــــار النظـــري

المبحث الأول : صعوبات التعلم .

المبحث الثاني : الكفاءة الاجتماعية .

المبحث الثالث : الاستعداد المدرسي .

# المبحث الأول

## صعوبات التعلم Learning Disabilities

- مقدمة .
- مفهوم صعوبات التعلم .
- تصنيف صعوبات التعلم .
- صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة .
- خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم.
- أهمية التعرف المبكر في مرحلة الطفولة .
- بعض نماذج التعرف المبكر على صعوبات التعلم .
- أدوت التعرف المبكر على صعوبات التعلم .
- مراحل التعرف المبكر على صعوبات التعلم .
- صعوبات التعلم ومرحلة ما قبل المدرسة .
- تشخيص صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .
- مقترحات تتعلق بالاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم .

# المبحث الأول

## صعوبات التعلم Learning Disabilities

### مقدمة :

يعد مجال صعوبات التعلم بمثابة مجالاً جديداً نسبياً من تلك المجالات التي تضمها التربية الخاصة ، حيث حددتها الحكومة الفيدرالية الأمريكية على أنها كذلك ، منذ عام (١٩٦٩) ، ومع ذلك فهي تعتبر الآن أكبر فئة من هذه الفئات ، حيث تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتم قبولهم في التربية الخاصة ، ورغم ذلك فإننا لا نزال غير قادرين على أن نحدد جوهر مثل هذه المشكلة على وجه الدقة ، ومن ثم فإننا لا نستطيع أن نقوم بتحديد صعوبات التعلم بلغة متقنة ومحكمة وهو الأمر الذي لا يعني مطلقاً أن تلك الصعوبة أو الصعوبات التي تعاني منها هذه الفئة لا تعد حقيقة واقعة ، بل العكس هو الصحيح .

ويرجع ظهور مجال صعوبات التعلم في الواقع إلى افتراض أن الأطفال الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات لديهم أوجه قصور في قدرتهم على استقبال وتفسير المثيرات البصرية والسمعية ، أي أنهم يعانون من مشكلات في العمليات السيكولوجية ، وأن مثل هذه المشكلات في الواقع ليست هي نفسها مشكلات حدة الإبصار والسمع التي تتضح في حالات الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية ، ولكنها تعد بدلاً من ذلك مشكلات في تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية المختلفة ، وهو ما يمكن أن نستخدم التدريبات المختلفة للتغلب عليه أو الحد منه .

وقد كانت بداية ظهور مصطلح صعوبات التعليم في مطلع الستينيات من القرن الماضي كما كما يرى "هالاهان" و"كوفمان" Hallahan & Kuffman (٢٠٠٣) بعد الاقتراح المقدم من جانب Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. بشأن تحديد مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities L.D. ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من النعوت التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأطفال الذين يتسمون بمعدل ذكاء عادي نسبياً ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم . وكانت تطلق العديد من المصطلحات على هؤلاء الأطفال ، ومنها :

١. ذوو الإصابات الدماغية البسيطة Minimally Brain Injured .

٢. بطيئو التعلم Slow Learners .
٣. المتعسرون في القراءة Dyslexia .
٤. ذو صعوبات الإدراك Perceptual Disability .

ومما لاشك فيه أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو ذلك الطفل الذي يوجد لديه تفاوت بين مستوى ذكائه ومستوى تحصيله ، حيث يكون مستوى ذكائه عادياً تقريباً ، ولكنه مع ذلك لا يتمكن من التحصيل الذي يتفق مع قدراته الكامنة التي تم قياسها باستخدام اختبار ذكاء مقنن ، ولا يصل إلى مستوى الأداء المتوقع منه في ضوء مستوى ذكاءه .

وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد في الأساس على وجود محتوى أكاديمي معين يصعب على الطفل أن يصل بمستوى تحصيله فيه إلى ما يوازي نسبة ذكائه التي عادة ما تقع في المستوى العادي فإن الأمر لا يكون كذلك في مرحلة ما قبل المدرسة ، حيث لا يوجد ذلك المحتوى الأكاديمي الذي نتحدث عنه ، ولكن توجد تلك المهارات قبل الأكاديمية التي يمكن من خلالها التنبؤ إلى حد كبير بما يمكن أن تأول الأمور إليه بالنسبة لذلك المستوى الأكاديمي للطفل . وبذلك فإن التعرف المبكر على مستوى هذه المهارات سوف يكون من شأنه الإسهام في الحد من صعوبات التعلم ، ومنع تفاقمها ، أو زيادتها مستقبلاً ، كما سيكون من شأنه الحد مما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية بالنسبة للطفل (عادل عبد الله ، ٢٠٠٦ : ١٩-٢٠).

ورغم حداثة الموضوع النسبية ، فإن ما كتب عنه يفوق ما كتب في أي من التخصصات الفرعية في ميدان التربية الخاصة Special Education فخلال العقدين الأخيرين فرض هذا التخصص نفسه على الحقل التربوي بشكل عام وعلى التربية الخاصة بشكل خاص واستقطب اهتمام عدد من العاملين في حقل الطب والتربية وعلم النفس وغيرهم في أمريكا وأوروبا وأصبح مصدراً خصباً للكثير من البحوث والتي ألقت المزيد من الضوء على جوانب هذا الموضوع البالغ التعقيد ، وعلى الرغم من صعوبة تحديد نسبة من يعانون من صعوبات في التعلم لعدم الاتفاق على تعريف دقيق ومحدد لهذه الفئة إلا أنه بالاعتماد على أكثر النسب تحفظاً تراوحت تلك النسبة بين (١,٣%) في أمريكا (أحمد عبد الله عباس ، ١٩٨٨ : ١٧٨) .

وعلى الرغم من أن مجال صعوبات التعلم قد شهد العديد من الممارسات المختلفة التي ظلت موضع تساؤل بين الكثيرين فإنهم يرون أن الجدل والغموض إنما يضيفان الإثارة

إلى مهمة القيام بتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهو الأمر الذي يمثل في حد ذاته تحدياً كبيراً بالنسبة لهم . ومع تطور هذا المجال أصبح هناك اتفاق في وقتنا الراهن حول الأمور المهمة التي يتضمنها فتعمل نتائج البحوث التي أجريت في هذا المجال ، كما ترى "ليرنر" Lernner (٢٠٠٠ : ١٥٧) على مساعدتنا كي نفهم تلك الأسباب التي تكمن خلف صعوبات التعلم إلى جانب تحديد أفضل اتجاهات العلاج التربوي الخاصة بها .

## مفهوم صعوبات التعلم

يعتبر مجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال نجده ، وقد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف اليقين للأنماط والنماذج السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وقد أدى الخلط والارتباك في تعريف صعوبات التعلم إلى القول بأن مجال صعوبات التعلم لا يمثل مجالاً محدداً للدراسة ، الأمر الذي أدى إلى شحذ همة العديد من المتخصصين والمهتمين والآباء إلى أن ينادوا بضرورة وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم ؛ الأمر الذي جعل الباحثين والمؤسسات التربوية والنفسية يواجهون صعوبة بالغة في وضع خصائص محددة لوصف ذوي صعوبات التعلم .

وكما نجد أيضاً "وايدر هولت" Wider Holt (١٩٧٨ : ٣١) يؤكد نفس المشكلة حين يشير إلى أن مجال صعوبات التعلم يواجه مشكلة التحديد والوصف الدقيق للسلوكيات المختلفة لذوي الصعوبة ، الأمر الذي أدى إلى الخلط في وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم ، وهذا ما حدا بالباحثين إلى القول بأن مجال صعوبات التعلم لا يمثل مجالاً محدداً للدراسة ، لذلك نجد اهتمام المتخصصين والآباء بوضع تعريف إجرائي لصعوبات التعلم (Kirk, & Chalfant, 1988: 34) .

ولم يكن الخلط والخلاف في تعريف صعوبات التعلم ، وكذا الخلط والخلاف في تحديد خصائص الأطفال والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ناجماً فحسب من عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبة التعلم ، أو لاهتمام العديد من المجالات ، بل يرجع ذلك أيضاً إلى اختلاف زاوية النظر والتركيز التي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم .

كما أسهم في هذا الخلط والخلاف في تحديد مفهوم صعوبة التعلم ، وبالتالي كل النواحي التي تترتب على ذلك هو : أن مجال صعوبات التعلم قد مر بعدة مراحل حتى وصل

إلينا بالمفهوم الذي يتم تداوله الآن ، إذ يشير "نايلور" .Naylor, J. G (١٩٨٣ : ١١-١٤) إلى أن مجال صعوبات التعلم قد مر بثلاث مراحل وهي :

### [١] مرحلة التأسيس Foundation Phase :

وهي مرحلة امتدت من (١٨٠٠) إلى سنة (١٩٣٠) وفي هذه المرحلة اهتم الباحثون ببحث الأسباب المرضية لاضطرابات التعلم وتصنيفها إلى أنواع مختلفة ، كما تم في هذه المرحلة أيضاً تقديم العلاج للكبار الذين يعانون من اضطرابات في اللغة المكتوبة و/أو المنطوقة ، أو العمليات الحركية ، البصرية ، وذلك من خلال ما أجري على المرضي ومصابي الحرب العالمية الأولى ، ومحاولة الأطباء إلى وجود علاقة بين نماذج سلوكية معينة ومواضع محددة بالمخ ثم تعميم هذه النتائج على كل من لديه مثل هذه النماذج السلوكية من خلال إرجاعها إلى عطب محدد في مكان معين بالمخ .

### [٢] المرحلة الانتقالية The Translation Phase :

وهي مرحلة امتدت من سنة (١٩٣٠) إلى سنة (١٩٦٠) ، وفي هذه المرحلة حاول علماء النفس والتربية تحويل التراث النظري والمعلومات الخاصة بهذه الفئة ، فئة المضطربين تعليمياً إلى ممارسات تشخيصية وعلاجية ، وفي هذه المرحلة أيضاً تركز الاهتمام على تصميم اختبارات لقياس الاضطراب في النواحي اللغوية ووضع برامج علاجية لها ، وهي اختبارات وبرامج قامت على أساس نتائج مرحلة التأسيس الأولي ، حيث تركزت الاهتمامات في هذه المرحلة على مهارات محددة Specific Skills ، أعتقد أنها ضرورية لعلاج القصور في التعلم مثل التمييز الفونيمي ، اللغة المنطوقة ، ترابط الصوت ، الحرف ، اللغة المكتوبة ، التآزر البصري ، الحركي والإدراك ، ومن ثم فقد تم تصميم العديد من الاختبارات الشخصية التي تخدم هذا الجانب مثل اختبارات إلينوي للقدرات النفس – لغوية ، Illinois Psycho Linguistic Abilities "لكيرك" و"ماكارثي" Kirk and Mackarthy (١٩٨٨) ، واختبارات قنوات اللغة Language Modalities Tests "تويل" .Twila, H. J (١٩٨٣ : ٢١١) .

## [٣] المرحلة المتكاملة Integration Phase :

وهي المرحلة التي صاحبها العديد من المشكلات الناتجة عن الخلط في تحديد مفهوم بعينه من مفاهيم اضطراب التعلم باعتبار مفهوم اضطرابات التعلم يمثل مفهوماً عاماً وشاملاً لكل أنواع إعاقات التعلم ومشكلاته .

ومما زاد هذا المفهوم تعقيداً أنه قد تم تناوله بالتسمية من عدة اتجاهات مختلفة ، لعل أبرزها الاتجاه الطبي ، والاتجاه السلوكي ، وكان لكل اتجاه مسمياته ؛ فأصحاب الاتجاه الطبي يطلقون عدة مسميات على هذه الفئة ، تستق وما يزعمونه من أسباب ، ومن هذه المسميات : "أطفال ذوو عرض مخي مزمن Chronic Brain Syndrome ، أطفال ذوو خلل بسيط في وظيفة المخ Minimal Brain Dysfunction ، أو أطفال ذوو صعوبات تعلم نفس عصبية Psych ، Neurological Learning Disabilities ، ... الخ ؛ أما أصحاب الاتجاه السلوكي ، فقد استخدموا بدورهم العديد من المصطلحات التي تمثل طبيعة اتجاههم مثل مصطلح العجز في القراءة Dyslexia ، أو مصطلح العجز في الكتابة Dysgraphia ، أو الأطفال ذوي إعاقات إدراكية Perceptual Handicape . (Ross, 1976: 213)

كما في تعريف "كيرك" و"شلفنت" .Kirk, S.A. & Chalfant, J.C (١٩٨٤) في كتابه الذي يهتم بتربية الأطفال ذوي ظروف خاصة إلى أنه قد آن الأوان لكي يكون مفهوم صعوبات التعلم مفهوماً خاصاً بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطاً سلوكية معينة ، حيث يشير كيرك بأن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام اللغة ، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، أو أي مواد دراسية أخرى ، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية (Wiederholti, et.al., 1978 : 14) .

هذا وتعتبر اضطرابات التعلم فرعاً ثانوياً من اضطرابات النمو في الطفولة ، وكلمة النمو تشير إلى استمرارية الاضطراب بالرغم من تقدم العمر ، وطبقاً لهذا الدليل التشخيصي لابد من وجود انحراف في النمو كدليل لوجود تكيف لدى الطفل ، أو عدم التساوي مع الأطفال الآخرين في الكفاءة النمائية . هذا وتتضمن اضطرابات التعلم اضطرابات في القراءة

والحساب ، والتعبير الكتابي ، وهذه الأنواع الثلاثة من الاضطرابات تعرف طبقاً لعدة محكات تشخيصية رئيسية تشمل وجود خلل كبير واضح في الإنجاز أو التحصيل في المجال الدراسي ، يعبر عن تأثير معايير مرضية مشتركة ، حيث يكون إنجاز الطفل في الاختبارات المقننة الفردية في القراءة أو الحساب أو التعبير الكتابي دون المتوقع بالنسبة لعمره ولخبرته المدرسية ولذكائه (حسن عبد المعطي ، ٢٠٠١ : ١٩٢) .

وهناك تعريفات لصعوبات التعلم تركز على الخصائص السلوكية دون الاهتمام بوظائف الجهاز العصبي المركزي ، وعلاقة هذه الوظائف بالصعوبات الخاصة في التعلم ، وهذه التعريفات يرى أصحابها أن كل أشكال السلوك العادية وغير العادية ترتبط بشكل أو بآخر بالأداء الوظيفي المخي (علا محمد زكي الطيباني ، ٢٠٠٤ : ١٩) .

### * تعريف مكتب التربية الأمريكي (١٩٧٧) :

وهو التحديد الفيدرالي لصعوبات التعليم والمرسوم في القانون العام (٩٤-١٤٢) لسنة (١٩٧٧) ، وينص على إن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وأن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع ، أو الكلام ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو إجراء العمليات الحسابية ، ويتضمن هذا التعريف ، أو المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية ، التلف المخي ، خلل مخي بسيط في وظائف المخ ، العجز في القراءة ، والأفيزيا النمائية ، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي ترجع إلى الإعاقات السمعية والبصرية والبدنية ، أو التخلف العقلي، أو الأطفال ذوي عيوب بيئية أو ثقافية أو اقتصادية" (Kaval, et.al., 2001:290) .

وطبقاً لهذا التعريف فإنه يمكن تحديد الطفل الذي توجد لديه صعوبة نوعية في التعليم طبقاً للمحكات الآتية : (Kavale, K.A., 2001: 299)

١. أن يكون مستوى تحصيل الطفل غير متناسب Commensurate لعمره الزمني ومستوى قدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التي حددها التعريف .
٢. أن يظهر الطفل تباعداً شديداً بين تحصيله الفعلي وقدرته العقلية في واحدة أو أكثر من هذه المجالات السبعة التي حددها التعريف .

٣. أن لا يكون هذا التباعد ناتجاً عن الإعاقات البصرية ، السمعية ، البدنية أو التخلف العقلي ، أو الاضطرابات الانفعالية ، أو العيوب الخاصة بالنواحي البيئية ، الثقافية ، والاقتصادية .

وقد أصدرت الحكومة الفيدرالية الأمريكية هذا التعريف ليكون بمثابة تعريف جامع لصعوبات التعلم يسهم في التشخيص الدقيق لمثل هذه الحالات ، ومن ثم فقد ساهم بدرجة كبيرة في تقليص كم المشكلات التي كانت تنتج عن التدخل بين الحالات المختلفة ، كما أنه يتم العمل به في هذا الإطار على مستوى العالم بأسره ، وليس على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية فحسب ، حيث يتضمن المحكات المستخدمة لتحديد صعوبات التعلم ، ويمكن تحديده في ثلاثة نقاط كما يلي :

### ١. من الناحية العامة :

يعني مصطلح صعوبات التعلم النوعية أو المحددة وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة ، وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع ، أو التفكير أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الهجاء ، وإجراء العمليات الحسابية المختلفة .

### ٢. الاضطرابات المتضمنة :

يتضمن هذا المصطلح حالات مثل : صعوبات الإدراك ، وإصابات الدماغ ، واختلال الأداء الوظيفي للمخ ، وعسر القراءة ، أو الحبسة الكلامية التطورية .

### ٣. الاضطرابات غير المتضمنة :

لا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تعتبر في أساسها نتيجة لإعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلي ، أو اضطراب انفعالي ، أو أي قصور بيئي أو ثقافي أو اقتصادي يعاني الطفل منه . (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٧ : ٥٣)

### * تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١) :

تبنت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١) تعريفاً لصعوبات التعلم ، وينص على "تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة .

وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلاف في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته .

هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم ، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم" (Kavale, K.A., 2001: 299-300) .

ويشير مفهوم اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم إلى أن صعوبات التعلم وفقاً لذلك يمكن أن تحدث في أي وقت من حياة الفرد ، وعلى ذلك فنحن نرى أن الفرد قد يولد بها ، كما أنه قد يتعرض لها بعد مولده ؛ حيث إن هناك تأكيداً على أن العوامل التي تؤدي إلى التخلف العقلي هي نفسها التي تؤدي إلى صعوبات التعلم ، وأن الفرق بين الحالتين إنما يتمثل في مدى حدة أو شدة مثل هذه العوامل أو المسببات ، كما تشير اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم من جانب آخر إلى أن بعض المشكلات أو الاضطرابات قد تتزامن مع صعوبات التعلم ، ولكننا ينبغي أن ننتبه إلى أن مثل هذه المشكلات أو الاضطرابات لا تعتبر من صعوبات التعلم بأي حال من الأحوال ، كما أنه على الرغم من أن صعوبات التعلم قد تتزامن في حدوثها مع حالات أخرى للإعاقة (كالإعاقة الحسية ، أو التخلف العقلي ، أو أحد الاضطرابات الانفعالية الخطيرة) ، أو مع مؤثرات خارجية معينة (كالفروق أو الاختلافات الثقافية ، ومستوى التعليم غير الكاف أو غير الملائم) ، فإنها مع ذلك لا تعد نتيجة لتلك الحالات أو المؤثرات . (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٧ : ٥٢)

*** تعريف رابطة صعوبات التعلم الأمريكية (١٩٨٦) :**

قامت رابطة صعوبات التعلم الأمريكية (١٩٨٦) بصياغة تعريف خاص بها ويعبر عن وجهة نظر أعضائها The Learning Disabilities Association American Definition (LDA) ، أشارت فيه إلى : "أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي ، والتي تؤثر في النمو ، المتكامل ، و/أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية . وإن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة ، وتظهر من خلال ممارسة المهنة ، والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية (Hammill, 1990: 78)

*** تعريف أحمد عواد (١٩٩٧) :**

قدم أحمد عواد (١٩٩٧) تعريفاً لصعوبات التعلم من خلال عرض مجموعة من التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم ، وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، يتلاءم مع طبيعة وعينة الأطفال في البيئة العربية ، ووفق هذا التعريف تم تشخيص وتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وينص التعريف على ما يلي : "صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي ، يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين ، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي ، أو فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالفهم ، أو التفكير ، أو الإدراك ، أو الانتباه ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو النطق ، أو إجراء العمليات الحسابية ، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة . ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً ، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر ، وذوو الإعاقات المتعددة ؛ حيث إن إعاقاتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها" .

وقد ذكرت فوزية أخضر (١٩٩٧) إن الذين يعانون من صعوبات التعلم إنما هم "فئة من فئات المجتمع ، ولكن لهم حاجاتهم الخاصة ، خاصة في النواحي التربوية والتعليمية التي جعلتهم يحتاجون إلى نوع مختلف عما يتطلبه الأطفال الآخرون في المدارس العادية ، وفي الحياة العامة ، ويصنفون بذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة ، ولكنهم يعتبرون محرومين تعليمياً ، وتربوياً ، واجتماعياً ؛ حيث أنه حتى الآن لم تقدم لهم الخدمات التربوية العلاجية

المناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم ، لذلك أطلق عليهم الفئة الحائرة ، أو الفئة البينية ، وذلك لأن إعاقتهم قد تكون غير مرئية (فوزية أخضر ، ١٩٩٧ : ١٩٢) .

وقد اتفقت أمينة شلبي (٢٠٠٠) في تعريفها مع ما سبق حيث وصفت الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم : الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع ، كما يقاس باختبارات الذكاء ، وأدائهم الفعلي ، كما يقاس باختبارات التحصيل ، في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقات الحسية ، سواء أكانت سمعية ، أم بصرية ، أم حركية ، وكذلك المتأخرون عقلياً ، والمضطربون انفعالياً ، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً . (أمينة شلبي ، ٢٠٠٠ : ١٠٩)

كما ذكر نبيل حافظ (٢٠٠٠) في تعريفه بأن صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة ، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وما يترتب عليه ، سواء في المدرسة الابتدائية أساساً ، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠ : ٣) .

وقد اتفق جابر عبد الحميد (٢٠٠٢) مع نبيل حافظ في أن صعوبة التعلم المحددة تعني اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المنغمسة في فهم اللغة المنطوقة ، أو المكتوبة ، واستخدامها ، والذي قد يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء ، والتفكير ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة والهجاء ، والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية . واللفظ يضم شروطاً وحالات مثل : الإعاقات الإدراكية ، التلف الدماغي ، الخلل الوظيفي المخي ، وعسر القراءة ، والحبسة النمائية ، ولا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساساً عن إعاقات بصرية ، أو سمعية ، وحركية ، أو تأخر عقلي ، أو اضطراب انفعالي ، أو حرمان بيئي ، أو ثقافي ، أو اقتصادي (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٢ : ٢٣١) .

وبناء على ما تقدم فإننا يمكن تعريف صعوبات التعلم إجرائياً كما يلي : "مفهوم صعوبات التعلم ، هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي ، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون اضطراباً في العمليات

النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم و/أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى ، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي . ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي ، أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة .

وعلى الرغم مما يوجد بين التعريفات المتعددة لصعوبات التعلم من اختلافات ، إلا أنه يجمع بينها عناصر مشتركة يتفق عليها الأخصائيون ، وتتمثل فيما يلي :

١. أن تكون مشكلة التعلم موضوع البحث ذات طبيعة خاصة ، وليست ناتجة عن حالة إعاقة كالتخلف العقلي ، أو الإعاقة الجسمية ، أو الانفعالية ، أو الحسية ، أو المشكلات البيئية .
٢. أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال التباعد أو الانحراف في إطار نموه الذاتي في القدرات كما هو الحال في جوانب الضعف والقصور .
٣. أن تكون صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو تكوين المفاهيم ، أو التذكر ، أو النطق ، أو اللغة ، أو الإدراك ، أو التهجي ، أو الحساب ، وما قد يرتبط بها من مهارات .
٤. أن يكون مركز الثقل في عملية التمييز والتعرف على حالات صعوبات التعلم الخاصة من وجهة النظر السيكولوجية والتعليمية .

كما يشير التحليل الذي أجرى في (٤٦) ولاية أمريكية لمعرفة أهم المكونات التي يتضمنها مفهوم صعوبات التعلم ، إلى أن أهم المكونات التي تحظى بنسب عالية من الاتفاق بين المربين والمهتمين بصعوبات التعلم في تلك الولايات هي :

١. الفشل في أداء المهام الأكاديمية رغم توافر الاستعداد العقلي .
٢. استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات الحسية أو البدنية ، أو العيوب الناتجة عن مؤثرات بيئية أو ثقافية أو اقتصادية .
٣. استبعاد التلاميذ أصحاب الصحة السيئة والمصابين بالأمراض .
٤. وجود اضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية .

## تصنيف صعوبات التعلم

ومن جانب آخر قام كل من "كيرك" و"كالفنت" Kirk, & Chalfant (١٩٨٤ : ٣٥) بتقديم تصنيف لصعوبات التعلم يعتبر من أ كثر التصنيفات المقدمة في هذا الإطار شيوعاً وقبولاً على مستوى العالم بأسره يقوم في واقع الأمر على تصنيف مثل هذه الصعوبات إلى نمطين أساسيين أو مجموعتين أساسيتين تضم المجموعة الأولى صعوبات التعلم النمائية في حين تضم المجموعة الثانية صعوبات التعلم الأكاديمية وهو الأمر الذي سنعرض له في هذه النقطة .

### [١] صعوبات التعلم النمائية :

تعتبر صعوبات التعلم النمائية والتي تمثل المجموعة الأولى من صعوبات التعلم أحد أهم العوامل التي يمكن أن تكون مسئولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطفل والتي تؤدي إليه مباشرة حيث أنها تتضمن في الواقع اضطرابات في كل من الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة ، والتفكير ، واللغة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يؤدي حتماً إلى إعاقة التقدم الأكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادي للذكاء على الأقل . ويرى البعض أن الأنماط الثلاثة الأولى من هذه الصعوبات والتي تتمثل في صعوبات الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة إنما تمثل صعوبات أولية بينما يرون أن النمطين الأخيرين منها وهما التفكير ، واللغة خاصة اللغة الشفوية يعدان بمثابة صعوبات ثانوية . ومن جهة أخرى يشير أحمد عواد (١٩٩٤ : ٨٧) إلى أن مثل هذه الصعوبات أي صعوبات التعلم النمائية عادة ما تتدرج في إطار ثلاثي ، وأننا غالباً ما ننظر إليها على أنها كذلك . وعلى هذا الأساس فهو ينظر إلى مثل هذه الصعوبات على أنها إما أن تكون صعوبات معرفية ، أو صعوبات لغوية ، أو صعوبات بصرية ، حركية وذلك على النحو التالي :

١. الصعوبات المعرفية : ومظاهرها (حل المشكلات ، والانتباه ، والتمييز ، وصعوبات الذاكرة ، والصعوبات الإدراكية ، وتشكيل المفهوم ، والتكامل بين الحواس) .

٢. الصعوبات اللغوية : ومظاهرها (اللغة الشفوية ، والتفكير السمعي ، والاستقبال السمعي) .

٣. الصعوبات البصرية ، الحركية : وتتمثل مظاهرها في (أداء مهارات حركية كبيــرة تعكس التناسق العضلي ، وأداء مهارات حركية دقيقة) .

ووفقاً لذلك فإن الطفل يجد صعوبة في انتقاء بعض الاحساسات أو المثيرات المختلفة السمعية أو البصرية أو الحركية أو غيرها من تلك الاحساسات أو المثيرات التي تعتبر ذات صلة بالموضوع والتركيز عليها دون غيرها ، والتعامل معها ، والاستجابة لها ، أو إدراكها حسياً بشكل مناسب ، أو التفكير الصحيح فيها ، والقيام بالعمليات المختلفة عليها ، وحل المشكلة التي تتعلق بها في النهاية فضلاً عن تخزينها ، واستدعائها من جانب آخر ، وعدم القدرة على فهم اللغة ، والتعبير عن الأفكار المختلفة لفظياً إلى جانب وجود صعوبة أو مشكلات مختلفة في أداء المهارات الحركية المختلفة سواء الكبيرة أو الدقيقة .

## [٢] صعوبات التعلم الأكاديمية :

تتمثل المجموعة الثانية من صعوبات التعلم في صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تعد على الجانب الآخر كما يشير عبد الناصر أنيس (١٩٩٢ : ٤٩) بمثابة اضطراب واضح في تعلم القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو الحساب . وتظهر مثل هذه الصعوبات بشكل واضح لدى الطفل إذا ما حدث لديه اضطراب واضح ومحدد في العمليات العقلية المختلفة حيث تعتبر القدرة على التمييز البصري والسمعي ، والذاكرة البصرية والسمعية ، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين والتكامل البصري في واقع الأمر بمثابة متطلبات أساسية لازمة للنجاح في المهام المختلفة للكتابة .

ومن الواضح أن صعوبات التعلم الأكاديمية هذه تتركز كما يرى عادل عبد الله (٢٠٠٦ ، أ : ٧٧) في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت مثل هذه المظاهر المختلفة تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو الأمر الذي يجعلها تضم أربعة مكونات فرعية وتتمثل تلك المكونات فيما يلي :

**أ) يضم المكون الأول اللغة بشقيها الشفوي والمكتوب وذلك كما يلي :**

- اللغة الشفوية ؛ ومظاهرها على النحو التالي :

- الأصوات Phonology .
- الكلمات Morphology .
- المعاني Semantics .
- التراكيب النحوية Syntax .
- الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics .

■ القراءة ؛ ومظاهرها كما يلي :

- مهارة تحليل حروف الكلمة .
- مهارة التعرف على الكلمة .
- طلاقة وتلقائية القراءة .
- الفهم القرائي Reading comprehension .

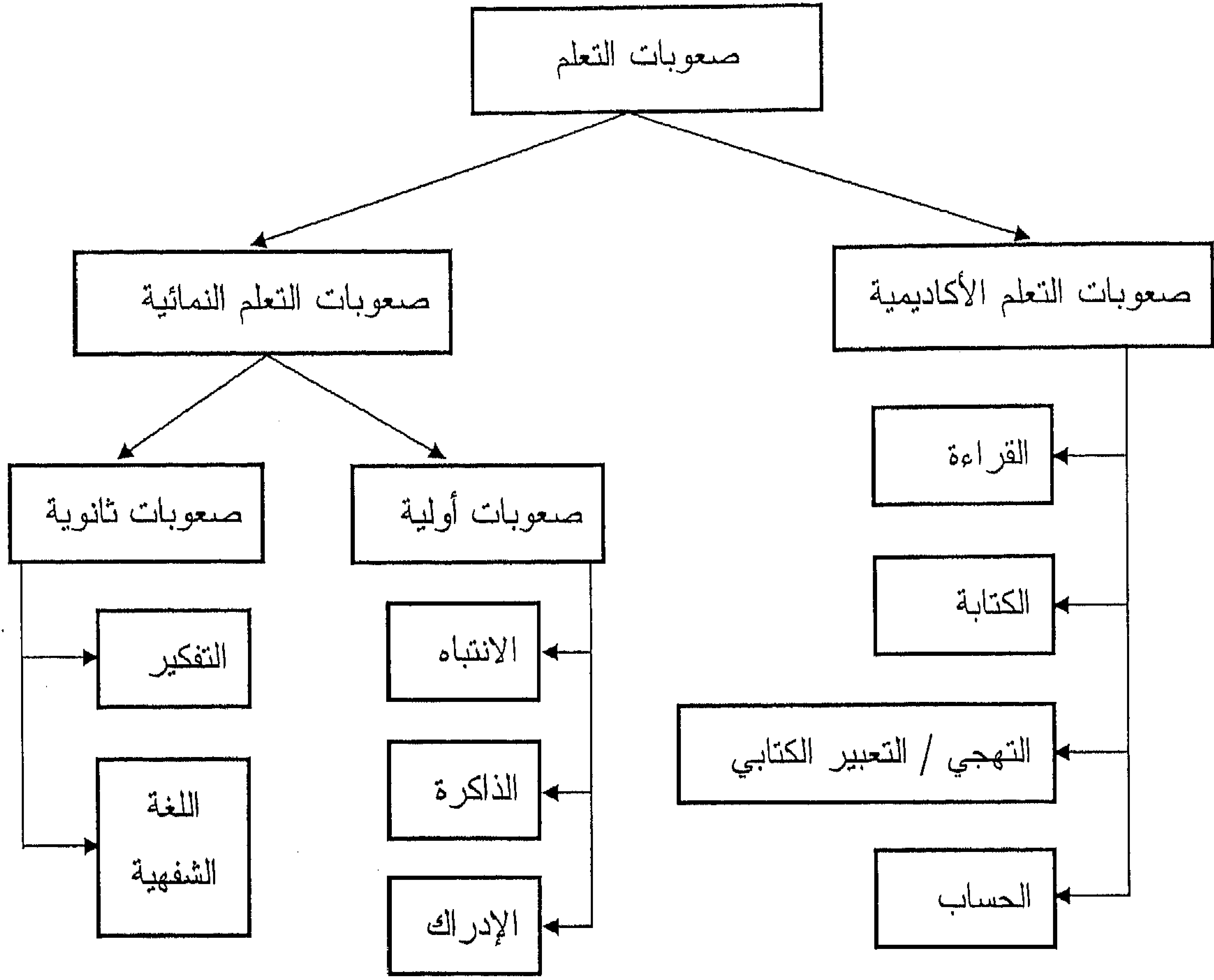
**ب) يضم المكون الثاني الكتابة ؛ ومظاهرها كما يلي :**

- الهجاء Spelling .
- التعبير Composition .

**ج) يضم النمط الثالث الحساب ؛ وتتمثل مظاهره فيما يلي :**

- إجراء العمليات الحسابية الأولية Computation .
- التفكير أو الاستدلال الرياضي .

د) **يضم النمط الرابع أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر** ، سواء كانت تلك المظاهر تنتمي إلى نمط أو مكون واحد فقط أو أكثر ، كما أنه قد يضم من جهة أخرى أكثر من مكون واحد من تلك المكونات .




**شكل (١)**

**أنماط صعوبات التعلم**

(Kirk, & Chalfant, 1988: 18-19)

## صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة

يتغير مفهوم صعوبات التعلم ومكوناتها في كل مرحلة تعليمية من سن ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثانوية ، وفي المدرسة الابتدائية يصبح المصطلح مرادفاً للصعوبة في اكتساب (المهارات الأكاديمية) الأساسية كالقراءة ، والكتابة ، والحساب ، كما أن المؤشرات التي يمكن أن تكون منبئات بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية هي معاناة الطفل من اضطرابات في تسمية الحروف الأبجدية ، وتسمية الصور ، وفهم المفردات والجمل ، ونسخ الرسوم ، واتباع التعليمات ، والتمييز الصوتي ، والتعامل مع الأرقام ، وبطء معدل التعلم . وصعوبات التعلم ليست ناتجة عن أي نوع من أنواع الإعاقة الحسية والحركية والاضطرابات الانفعالية ، أو نقص الفرص المناسبة للتعلم .

تحدث في المرحلة النمائية التي تبدأ في سن الرابعة ، سن دخول الروضة ، تطورات كثيرة جداً وخطوات كبيرة على طريق النضج في أبعاد الشخصية المختلفة ، فطفل هذه المرحلة يمتلك قدرة فائقة على التعليم بمساعدة الكثير من آليات التعلم التي امتلكها عبر حياته السابقة والتي تمكنه بصورة أساسية من اكتساب خبرات جديدة ومعارف واسعة والاحتفاظ بها ، وفي الروضة تبدأ عملية بناء القدرات وتكوينها لدى الطفل الكبير ، لتكون هذه القدرات من الآن فصاعداً السبيل الوحيد الذي ينفذ من خلاله إلى مكامن المعرفة أو يكتسبها بشعور واع معتمداً على ذاته ، ويتوقف تحقيق هذا الهدف التعليمي بصورة رئيسية على ما يطرحه المربي من مهمات وواجبات على الطفل .

ونحن نتوقع منذ وقت مبكر ، أن يقدم الطفل إنجازات عديدة ، فهو عليه أن يتعلم الكثير ، ويريد أن يكتسب معلومات واسعة وخبرات كثيرة ، ونحن نفرح كثيراً عندما يبدأ خطواته الأولى في التعلم ، ونسعد عندما ينطق الكلمات الأولى ، ونفخر به أمام الآخرين ، وبذلك تتدخل توقعات الإنجاز مبكراً في وعي الطفل ، ويسعى إلى تحقيقها، فينجح أحياناً ويفشل أحياناً أخرى (محمد الحوراني وفريح العنزي ، ١٩٩٦ : ٢٩٧) .

ويعتقد الكثير من الناس بان صعوبات التعلم هي مشكلة تواجه الأطفال في سن القبول بالمدرسة والبالغين فقط ، ويترددون في إطلاق صعوبات التعلم على الطفل الذي لم يلتحق بالمدرسة ، وهناك آخرون بما فيهم "صامويل كيرك" Kirk (١٩٧٨ : ٧٨) يعتقدون بأن المصطلح ملائم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، مثل الأطفال الذين في سن المدرسة ، والبالغين ، ويمكن استخدام مصطلح صعوبات التعلم النمائية ، فيما يتعلق بالأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة ، الذين لديهم مشكلة في الإدراك الحسي ، مشاكل التوجيه المكاني ، اضطراب اللغة ، أو صعوبات أخرى مرتبطة بالنمو .

ويزداد نمط الفشل عمقاً مع مرور الوقت ، فتواريخ حالات الأطفال الذين يعانون من مشكلات أساسية لكشف إيضاحات مبكرة حول احتياجاتهم لمساعدات خاصة ، مثل هذه الاحتياجات عادة ما يتم تجاهلها أو يتم تلقيها دون اهتمام كامل حتى تصبح مشكلة حادة ويكون الأمل في العلاج ليس كبيراً ، فالطفل الفاشل يعوزه توقعات النجاح ويفقد التحفيز ويتراجع عن التحصيل العلمي ويمني بمزيد من الفشل ، وتتضمن النتائج بعيدة المدى تكاليف باهظة على المجتمع بالنسبة للخدمات المطلوبة (من تعليم خاص ، ورفاهية ، وإصلاح) وفقدان الإنتاجية بالنسبة للأطفال ، وذلك بخصوص النمو العقلي والاجتماعي/الوجداني ،

والخبراء في المدارس والعيادات والهيئات الذين يحتكون مع الأطفال الذين يعانون من مشكلات عميقة يعبرون عن أسفهم وندمهم لأنه كان المفروض عمل شيء لهؤلاء الأطفال مبكراً ، والبديل الواضح هو العمل فوراً لتقديم رعاية خاصة لهؤلاء الأطفال، ومن هنا جاءت التسمية "التدخل المبكر" (Lichtenstein & Ireton,1984: 5) .

## خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم

لقد حظي موضوع خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين ، والأخصائيين النفسيين ، وأخصائي الأطفال ، وأخصائي الأعصاب ، فأجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع ، كما اجتمعت الآراء حول الكثير من الخصائص المشتركة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم (زيدان السرطاوي وكمال سيسالم ، ١٩٩٢ : ٣٤) .

إلا أن الباحثة سوف تناقش خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة تفصيلية على أساس جوانب التقييم الشامل لأداء الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة طبقاً لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد : أحمد عواد ، ١٩٩٤) .

### (١) صعوبات في الإدراك والحركة :

تعتبر صعوبات الإدراك والحركة من الخصائص المهمة التي يختص بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم ويعتقد أنها ناتجة عن التلف المخي البسيط الذي يعتبر أحد أهم أسباب صعوبات التعلم ، وتنقسم إلى :

أ) صعوبة الإدراك البصري Visual Perceptual .

ب) صعوبات الإدراك السمعي Auditory Perceptual .

ج) صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام Motor Perceptual .

#### أ) صعوبات الإدراك البصري :

يظهر الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم بعض أشكال من صعوبات الإدراك البصري حيث يمكن التعرف عليها ليس فقط من خلال الاختبارات المعدة لذلك ولكن أيضاً عن طريق الملاحظة المباشرة لسلوكه البصري ، ومن الجدير بالملاحظة

أن العديد من هذه المشكلات يمكن التغلب عليها باتباع أساليب العلاج المناسبة ، وهذه المشاكل هي : (زيدان السرطاوي وكمال سيسالم ، ١٩٩٢ : ٣٩)

- الإدراك البصري للأشكال Visual From Perception .
- التمييز البصري للشكل والخلفية Visual Figure Ground .
- التمييز البصري Visual Discrimination .
- التكامل البصري ، الحركي .
- التكامل المكاني Spatial Integration .
- الإغلاق البصري Visual Closure .
- الذاكرة البصرية Visual Memory .

**★ الإدراك البصري للأشكال Visual From Perception :**

يرتبط إدراك الشكل من خلال الإبصار بالقدرة على إدراك شكل الشيء وحجمه والأبعاد المكانية المميزة له ، على سبيل المثال ، عندما يعجز الطفل عن تمييز الخصائص التي تفرق بين المربع والدائرة والمثلث .

**★ التمييز البصري للشكل والخلفية Visual Figure Ground :**

يشير هذا المظهر من مظاهر الإدراك البصري إلى قدرة الطفل على التركيز على بعض الأشكال المعينة وأن يستبعد كل المثيرات الأخرى غير ذات الصلة التي يمكن أن توجد في الخلفية المحيطة بهذه الأشكال ، وبما أن انتباه الطفل يمكن أن يتحول من مثير يشتت الانتباه إلى آخر ، فإن الطفل الذي يعاني من صعوبات في إدراك الشكل والخلفية يظهر قصوراً في القدرة على تركيز الانتباه (فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ١٠٢) .

**★ التمييز البصري Visual Discrimination :**

يتضمن هذا المظهر قدرة الفرد على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال أو بين الحروف أو بين الكلمات التي تتضمنها عملية القراءة .

★ التكامل البصري ، الحركي :

يشير هذا المظهر إلى قدرة الفرد على تحقيق التكامل بين الإبصار وحركة أجزاء الجسم ، وتتضح أهميته في بعض الأنشطة مثل القص واللصق ، أو ربط الحذاء ، ... الخ . والطفل الذي يعاني من مشكلات في التكامل البصري ، الحركي يجد صعوبة في الكتابة وفي نقل الرسوم وما شابه ذلك ، في مثل هذه الحالة تكون رسوم الطفل وطريقته في الكتابة غير مفهومة على الإطلاق .

★ التكامل المكاني **Spatial Integration** :

يتعلق هذا الجانب بالقدرة على إدراك المظاهر المكانية للأشياء في الفراغ ، فعلينا أن نتحقق من الطريقة التي يحدد بها الفرد وضع الأشياء ليس فقط فيما يتعلق بوضع كل منها بالنسبة للأشياء الأخرى ، بل أيضاً من وضع الأشياء المختلفة بالنسبة للتوجيه الجسمي للفرد نفسه ، كذلك يكشف هذا الجانب عن مشكلات في إدراك التتابع الصحيح للحروف أو الكلمات في جملة ما .

★ الإغلاق البصري **Visual Closure** :

يرتبط هذا المظهر بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط ، بمعنى آخر ، قدرة الفرد على استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو شكل من الأشكال ، لعل من الأكثر الأعراض شيوعاً فيما يتعلق بمشكلات الإغلاق البصري عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم : البطء أو الصعوبة في القيام بالأعمال أو الواجبات البصرية المغلقة التي تتمثل في ضرورة إمعان النظر في الكلمات أو الصور ، والصعوبة في تمييز الحروف الهجائية المتشابهة في الشكل (مثل حرف "ف" وحرف "ق") ومشكلات إغلاق الرموز الذي يكون مطلوباً في القيام بالعمليات الحسابية ، ويكون للإغلاق البصري علاقة واضحة بعملية القراءة في الحالات التي تدرك فيها العين أجزاء فقط من الحروف أو الكلمات أو الجمل .

★ الذاكرة البصرية **Visual Memory** :

وهي تتضمن القدرة على تذكر الصور البصرية في التمييز البصري يعكس الفرد الألفة بالمثير المعروض أمامه ، أما في الذاكرة البصرية فيكون التذكر مطلوباً دون توفر دلالات مميزة للمثير ، يجب أن يكون الفرد قادراً على استرجاع بعض

الصور البصرية عندما تكون هناك حاجة إلى ذلك فيما تتطلبه الأنواع المختلفة من واجبات التعلم ، الأطفال الذين يظهرون قصوراً في القدرة على تذكر الحروف على مستوى بصري ، أو تذكر الكلمات أو الأرقام هم أطفال يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية ، يترتب على ذلك أن الهجاء عن طريق الإملاء ، وكتابة سلسلة أرقام من الذاكرة ، وبعض الواجبات الأخرى في مهارة الكتابة ، لكنها يمكن أن تتسع لتشمل أيضاً مشكلات في تذكر المظاهر المرتبطة بالأشخاص أو بالأشياء مما قد تنعكس آثاره على الأداء في الرسم من الذاكرة وغيره من الأنشطة المشابهة (فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ١٠٣) .

**ب) صعوبات الإدراك السمعي :**

أشارت العديد من الدراسات إلى أن صعوبات الإدراك السمعي في العادة تكون أكثر وجوداً عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الأطفال العاديين ، كذلك فإن مشاكل الإدراك السمعي مثلها مثل مشاكل الإدراك البصري يمكن التغلب على الكثير منها باتباع أساليب العلاج المناسبة ، كما أن هذه المشاكل لا تحدد فقط من خلال الاختبارات المعدة لهذا الغرض بل يمكن أن تحدد عن طريق الملاحظة للسلوك السمعي . ويمكن تصنيف مشكلات الإدراك السمعي في الجوانب التالية : (زيدان السرطاوي وكمال سيسالم ، ١٩٩٢ : ٤٢) .

- التمييز السمعي Auditory Discrimination .
- الذاكرة السمعية Auditory Memory .
- الإغلاق السمعي Auditory Closure .

**★ التمييز السمعي Auditory Discrimination :**

يشير هذا المظهر إلى قدرة الفرد على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام ، والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق (مثل حرف "ق" و حرف "ك") ، وكذلك الكلمات المتشابهة في النطق (مثل كلمة "قال" وكلمة "كال") تعتمد القدرة على تحديد ترتيب مواضع الأصوات في الكلمات على مهارة التمييز السمعي ، فقصور قدرة الطفل في مجال الصوتيات ، أو مجال فهم الأصوات ، يمكن أن يؤدي إلى تعقيد فهم الكلمة المسموعة عند الطفل .

★ الذاكرة السمعية Auditory Memory :

أي الاحتفاظ الثابت بالمعلومات التي تقدم لفظياً تلعب دورها كأساس للأداء الوظيفي الفعال واستيعاب المعرفة ، تعتبر الحاجة على التذكر السمعي أمراً ضرورياً سواء في العمل المنزلي أو العمل المدرسي ، فالتعلم يبنى بصفة أساسية على احتفاظ المتعلم بالمعلومات والمعارف التي تقدم له بطريقة لفظية ، وتذكرة لهذه المعلومات ، يمكن الاستدلال على وجود مشكلات في التذكر قصير الأمد إذا ما لوحظ أن الطفل يعاني من صعوبة في تتبع سلسلة من التعليمات التي تعطى له بطريقة لفظية ، كذلك يمكن التعرف على وجود مشكلات في التذكر بعيد الأمد ، إذا ما أظهر الطفل صعوبة في تذكر المادة التي سبق له أن تعلمها عن طريق السمع بشكل مرض .

★ الإغلاق السمعي Auditory Closure :

يتضمن العمليات التي تؤدي إلى الفهم من خلال تحقيق التكامل بين أجزاء منفصلة لتصبح كليات ذات معنى ، والاستنتاج لمعاني من المدخلات السمعية بوجه عام ، لا يتطلب الأمر الانتباه على كل مثير سمعي ، أو كل عنصر من عناصر الصوت لإمكان تحقيق الفهم أو الاستيعاب السمعي الكلي ، ويمكن أن ينتج عن اضطراب مهارة الإغلاق السمعي فجوات تؤثر على الفهم والاستيعاب المبدئي للمادة المطلوب تعلمها وأيضاً على الاستخدام الملائم لهذه المادة فيما بعد ، يمكن أن تظهر مشكلات الإغلاق السمعي عند الشخص الذي يتميز كلامه بالسرعة الفائقة ، أو في صعوبة فهم بعض الكلمات في إحدى الأغنيات ، وقد يترتب على القصور في مهارة الإغلاق السمعي في نهايات الكلمات أخطاء في استخدامات قواعد اللغة عند تطبيقها في عمليات الكتابة والنطق .

★ صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام :

مثل هؤلاء الأطفال يبدو عليهم غالباً عدم القدرة على ضبط انتظام حركات أجزاء الجسم أو التحكم في هذه الحركات ، على الرغم من أن الأطفال من هذا النوع لا يكونون مصابين بالشلل بأي شكل من أشكاله ، فإنهم يفشلون في الاستجابة بطريقة عادية وسلسة إذا أرادوا القيام بأنواع معينة من المهارات الحركية (فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ١٠٧)

ولاحظ كثير من الباحثين في مجال صعوبات التعلم أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم قصور في الأنشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواء المهارات الحركية الخفيفة التي تعتمد على العضلات الصغيرة ، أو المهارات الحركية الكبيرة التي تعتمد على العضلات الكبيرة ، وكذلك في تناسق حركة الجسم بوجه عام ، وبالتناسق بين الحركة والبصر بشكل خاص (زيدان السرطاوي وكمال سيسالم ، ١٩٩٢ :٤٥) .

فنمو الحركة الصغيرة (الدقيقة) يشير بشكل رئيسي إلى التنسيق بين عين الطفل ويديه والتحكم في هذه العضلات ، فطفل مرحلة ما قبل المدرسة يستخدم هذه المهارات في بعض المهام مثل : الرسم ، والتلوين ، وبناء المكعبات ، والقطع باستخدام المقص ، ومع ذلك فمصطلح الحركة الدقيقة يعد مصطلحاً غير دقيقاً ، حيث أنه يطبق على بعض المهام مثل : نسخ الأشكال ، ورسم بعض الأشخاص ، وهذه المهام تنطوي على عمليات معرفية وإدراكية بالإضافة على النتاج الحركي (هذه العمليات يشار إليها بعدة أسماء مثل : التكامل الحس حركي ، والتخطيط الحركي ، والقدرة المنظورة المساحية ، والتكامل المرئي / حركي) هذه المجموعة من المهارات والقدرات ترتبط باستعداد الطفل للبدء في أنشطة القراءة والكتابة (Lichtenstein, & Ireton, 1984: 53) .

وبإمكان المعلم بحكم موضعه القريب من الأطفال أن يلاحظ المشكلات التي قد تنتاب القدرة على التناسق الحركي عند أي طفل ، وعلى وجه الخصوص الطفل الذي يعاني من صعوبة خاصة في التعلم (فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ١٠٧)

وللكشف عن البيئة وممارسة أنشطة جماعية جديدة ، يقوم الأطفال بتنمية عضلاتهم الكبيرة ويكتسبون تحكم أكثر في أجسامهم ، وفي سن سنتين ، يحاولون القيام بأنماط من الحركات المعقدة مثل التسلق ، والركض ، والإلقاء ، والنط ، والقفز على قدم واحدة (الحجل) ، والوثب ، وعند مستوى ما قبل المدرسة يمكن استخدام مجموعة من المهام المختلفة كمؤشر للتحكم في الحركات الكبيرة والتنسيق مثل المشي للوراء ، والخطوات لأعلى ولأسفل ، وحتى على أطراف الأصابع ، والنط على قدم واحدة ، والتوازن ، وإلقاء الكرة وتلقيها ، ومن الشائع أن تكون مهارات الحركة

الكبيرة غير مستوية في أعمار ما قبل المدرسة ، وهذا يعني أن الطفل قد يتقن بعض الحركات ولا يتقن الأخرى لصعوبتها .

## ٢) صعوبات في القدرات المعرفية :

ينطوي هذا المجال على نطاق واسع من القدرات العقلية التي غالباً ما يتم تصنيفها تحت بند الذكاء الذي ينطوي على نوعاً من الكفاءة أو القدرة العقلية ، وهذا يتم تمثيله على أفضل وجه بواسطة القدرات العقلية التي تضم التكامل الحسي (ربط ، تصنيف ، تسلسل) وحل المشكلة ، والذاكرة واستيعاب للمفاهيم ، وتضم المهام التي يسهل اختبارها ، وتعكس أكثر النمو الإدراكي عند مستوى ما قبل المدرسة ، وتوصيل الأشكال المتشابهة ، والألوان ، والأحجام ، وأسماء الحروف ، والأرقام ، وتحديد التشابه والاختلاف في الألوان ، وتكرار الأرقام والكلمات أو الجمل للذاكرة ، وتعريف الكلمات ، واستكمال التشابهات ، مثل (الأخ ولد ، والأخت ...) . والعنصر اللفظي الأساسي لكثير من المهام لابد من ملاحظته ، يركز "بياجيه" على أهمية اللغة أثناء مرحلة ما قبل العمليات في النمو الإدراكي (من سن ٢-٦ سنوات تقريباً) ؛ حيث إن اللغة تمكن الطفل من إلصاق التعريفات بالأشياء والخبرات وبالتالي حتى يبدأ التفكير بألفاظ رمزية ، ولكي نقوم باستبعاد المهام اللفظية من تقدير المجال الإدراكي للحصول على إجراء نقي للوظيفة الإدراكية ، فإن ذلك سيكون غير مناسباً ؛ حيث إن الوظيفة الإدراكية والنمو اللغوي مترابطين بشكل وثيق وبالتالي يتم الحصول على نتائج مشابهة عند التعامل مع الإدراك العام والإجراءات اللغوية بالنسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (Lichtenstein, & Ireton, 1984: 54)

ويشتمل النمو العقلي للأطفال الصغار على : (Kirk, &Chalfant,1988:384)

أ) الانتباه والتمييز .
ب) الذاكرة .
ج) التكامل الحسي .
د) تشكيل المفهوم .
ه) حل المشكلة

**أ) ضعف القدرة على الانتباه والتمييز :**

والتي ينتج عنها إعاقة في تنظيم المعلومات الجديدة وتخزينها ، وتتحدد درجة القدرة على الانتباه ، من خلال درجة اهتمام الطفل في كل شيء ، فضعف التعلم في القراءة والكتابة يتأثران بالعجز في القدرات البصرية والحسية ، كما أن الانطباعات الخطأ ، والتأخر في الكلام ، والسمع الضعيف ، وضعف التآزر البصري ، الحركي ، من العوامل المؤثرة في ضعف القدرة على الانتباه (محمد الحوراني وفريج العنزي ، ١٩٩٦ : ٣٨٤) .

ووجد "رورك" و"زودنر" Rourke & Czudner في دراسة لهما على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أن الأطفال الأصغر سناً في المجموعة يعانون من مشكلات كبيرة في الانتباه في حين أن الأطفال الأكبر سناً لا يواجهون مثل تلك المشكلات . وأجرى "سنف" و"زدنر" Senf & Zudner أن بطء عملية تطور القدرة على الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعيق إمكانية التعلم المبكر في المدرسة وذلك يضعف قدرتهم التربوية الأساسية مما يقود لاحقاً إلى الصعوبات ، ويبدي أطفال كثيرون ممن يعانون من المشكلات المدرسية صعوبة في الحفاظ على الانتباه (في : جمال الخطيب ومنى الحديدي ، ١٩٩٧ :٨٧) .

وبعض الأطفال لديهم صعوبة في تمييز ما شاهدوه ، أو سمعوه ، أو لمسوه ، في حين لا يظهر الطفل اهتماماً بما شاهده أو سمعه ، فإن قدرته على تحليل البيئة المحيطة قد تتأثر بذلك مما يعيق قدرته على التعلم(Kirk, & Chalfant, 1988:79).

**ب) الذاكرة :**

تتمثل إحدى الصعوبات الشائعة التي يمكن ملاحظتها لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة في عدم القدرة على حفظ واسترجاع الخبرات . ففي نهاية العام الثاني على سبيل المثال يجب أن يكون الطفل قادراً على استدعاء أحداث الأمس ، وعلى تحديد صور كثيرة ، وعلى البحث عن الألعاب المفقودة ، ويجب أن يظهر الأطفال في هذا السن زيادة سريعة في عدد الكلمات المنطوقة التي يفهمونها ويستخدمونها في كلامهم الخاص ، فإذا ما كانت لديهم صعوبة في تذكر ما شاهدوه أو سمعوه فإنهم

سوف يواجهون صعوبة في تعلم أسماء الألوان ، والأعداد ، والأشياء ، والأحداث ، والمهارات الحركية .

**ج) التكامل الحسي :**

هذا التصنيف يمكن وصفه بشكل أفضل من منظور عصبي ، فالمعلومات التي تتلقاها الحواس لا بد من توصيلها وتكاملها دون تشويه من خلال الشبكات المخية المعقدة قبل أن تكون متاحة للعمليات العقلية العالية الترتيب والتنظيم مثل عملية القراءة والكتابة ، فالطفل قد يرى شكل أو حرف بشكل جيد تماماً ولكنه يكون غير قادر على تمييزه عن آخر مشابه ، أو طفل لديه حاسة سمع سليمة تماماً ويكون غير قادر على التمييز بين كلمتين لهما صوت مشابه ، هذه مهارات تنمو مع الوقت بالممارسة بالنسبة لمعظم الأطفال ، وذلك كما يرى معلم المرحلة الأولى ، ولكن ليس الأمر بالنسبة لجميع الأطفال كما يرى بعض مدرسي الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وتنمو عند الطفل القدرة على المعالجة التكاملية والإدراكية التي تزيد من التعقيد مع الوقت (Lichtenstein & Ireton, 1984: 55)

**د) تشكيل المفهوم :**

قد توجد الصعوبات لدى بعض الأطفال في مجال التصور العقلي أيضاً (عملية التفكير ، أو التصوير ، أو عملية تكوين المفاهيم) ، وحتى يقوم الأطفال بتنظيم خبراتهم وترتيب البيئة من حولهم فإنهم يبدءون بتصنيف الأشياء والأحداث على مجموعات ، ويتطلب ذلك القدرة على معرفة العوامل المشتركة بين الأشياء غير المتشابهة وعلى تطوير المفاهيم (Kirk, &Chalfant,1988: 110) .

**هـ) حل المشكلة :**

يبدأ الأطفال عادة حل المشكلات في عمر مبكر ، فعلى سبيل المثال قد يضع طفل عمره سنتان كرسياً في بعض المواقع ، ويصعد عليه كي يصل إلى شيء مرغوب ، وفي نهاية العام الرابع أو الخامس يسأل الأطفال أسئلة متعددة ، وينتقلون من شيء لآخر ، ويحلون مشكلات بسيطة ، ويتصفون بحب الاستطلاع ، فحين تصادفهم عقبة ما فإنهم يحاولون التغلب عليها وتعتمد الرغبة والقدرة في حل المشكلة على النمو السوي للمهارات المعرفية الأخرى ، فالأطفال الذين لا يستجيبون لمعالجة

المواقف المعقدة والمشكلة لأي سبب من الأسباب فإنهم سوف يطورون اتجاهاً يائساً أو ضعيفاً يجعلهم يستسلمون عند مواجهة أية عقبات مستقبلية (Kirk, & Chalfant, 1988: 81) .

## ٣) صعوبات في النمو اللغوي (التواصل) :

يصعب التمييز بين اللغة والمجال الإدراكي ؛ حيث إن جزءاً كبيراً من الوظيفة الإدراكية يضم معالجة المادة اللفظية ، ويعتمد على فهم اللغة ؛ حيث إنه ليس من الممكن الحصول على إجراء أو قياس بحت للغة ، فهناك بعض المهام التي تركز بشدة على اللغة ذات الصلة بالعوامل الإدراكية الأخرى ، مثل : تكرار الجمل ، وتعريف الكلمات ، وتقديم كلمات لتحديد الأشياء ، أو لاستكمال الجمل ، واتباع التعليمات (Lichtenstein & Ireton, 1984: 52) .

ويعتبر العجز اللغوي أكثر صعوبات التعلم شيوعاً لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، وبشكل عام يتم تحويل الطفل لإجراء عملية التقييم بسبب عدم الكلام أو انخفاض النمو اللغوي بدرجة ملحوظة مقارنة بنمو إخوانه الأكبر سناً منه حين كانوا في مثل سنه أو بسبب عدم استجابة الطفل بشكل ملائم للتوجيهات أو العبارات اللفظية ، وقد تم تقسيم الصعوبات إلى :

- صعوبات في الاستقبال اللفظي .
- صعوبات في التفكير أو التنظيم .
- صعوبات في التعبير اللفظي .

فالطفل الذي لديه صعوبة سمعية / لفظية ينخفض أداؤه في هذا الجانب بثلاث سنوات أو أكثر عن أدائه في الجانب البصري / الحركي .

★ **صعوبات الاستقبال السمعي :**

تسمى صعوبات الاستقبال السمعي عند الكبار بالحبسة الاستقبالية ، أو الحبسة الحسية ، أما في مرحلة الطفولة فإن هذه المصطلحات ترجع إلى الفرد الذي يعجز عن فهم اللغة بشكل كلي أو جزئي ، إن كثيراً من الأطفال ضمن هذه الفئة يشك بوجود إعاقة سمعية لديهم ، ولكنه يلاحظ عند إجراء الفحص السمعي بحاسة سمع عادية ، وهم مع ذلك غير قادرين على فهم اللغة المنطوقة .

★ **صعوبات في التفكير ، السمعي أو الصعوبات التنظيمية :**

ترجع هذه الصعوبات أحياناً إلى مشكلات في اللغة الداخلية مثل الحبسة الرمزية والحبسة المركزية أو الصعوبة في الترابط ، وتنتج هذه الصعوبات عن عدم القدرة على ربط ما يتم سماعه بالخبرة السابقة أو إلى عدم القدرة على التعميم .

★ **صعوبات في التعبير اللفظي :**

ترجع صعوبات التعبير اللفظي إلى الحبسة التعبيرية أو الحركية ، وتتمثل المشكلة لدى الأطفال الصغار في عدم المقدرة على اكتساب التعبير اللفظي ، فمثل هذا الطفل لا يتكلم في عمر سنتان أو ثلاث أو نجد أنه يتأخر في تعلم الكلام (Kirk, & Chalfant, 1988: 81) .

ويرى "لجتنستين" و"أريتون" Lichtenstein & Ireton (١٩٨٤ : ٥٣) أن الكلام واللغة معاً يكونان مجال تخصص لجماعة مهنية (أخصائي الكلام واللغة) ومع ذلك فالكلام واللغة وجهان يتميز كل منهما عن الآخر ويتعلقان بالتواصل اللفظي . يتضمن الكلام كفاءة الطفل في إنتاج أنماط الكلام المرغوبة حتى تكون مفهومة بالنسبة للآخرين ، وقد تمثل عينة الكلام استخدام دقيق جداً للغة ومع ذلك يتم تقديمها بطريقة يصعب فهمها .

والعنصر الأساسي للغة هو النطق وهو التكوين الدقيق للأصوات أما المكونات الأخرى فهو الصوت (الجودة ، والنغمة وكثافة الإنتاج الصوتي) ، والإيقاع اللذان عندما يكونا غير منتظمين يعرفان بالتأتأة ، ويمكن تقدير العناصر المحددة للنطق وإنتاج الكلام بشكل منفصل بعيداً عن بعضها البعض ؛ حيث إن الطفل الصغير يكون قادر على التواصل وتنمية كلام أكثر نضجاً مع الوقت ، ويرى "كيرك" (١٩٦٢) أن هناك مشكلات في الكلام من الناحية الاجتماعية ؛ حيث إن أي كلام ينحرف عن المعدل المتوسط ، بحيث يؤدي إلى انتباه غير مستحب إلى المتحدث سواء كان من خلال صوت غير مستحب أو أن يكون غير مناسب لمستوى السن أو غير مفهوماً يصنف هذا على أنه عيب في النطق.

## ٤) صعوبات في السلوك :

ويقسم السلوك إلى أربعة أقسام على أساس تقسيم اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1985) وهما :

- المزاج .
- الانتباه .
- التحكم بالذات .
- التفاعل الاجتماعي .

★ **المزاج :**

يوصف الشخص الذي يتفاعل بشكل جيد ومحب مع المحيط الخارجي ، من وجهة نظر علم نفس الشخصية ، بالشخص الانبساطي Extravert ، بينما يسمى الشخص الذي ينكفئ على ذاته ، وينشغل بأفكاره ومشاعره الخاصة بدلاً من تطلعه إلى التفاعل مع الآخرين بالشخص الانطوائي Introvert ، وتميز هذه الخصائص النفسية أيضاً الأطفال بعضهم عن بعض (محمد الحوراني وفريج العنزي ، ١٩٩٦ : ٣٨٧) .

ويشير فتحي عبد الرحيم (١٩٨٨ : ١٢٤) إلى التغيرات المتكررة في الحالة المزاجية وعدم ثبات الانفعالات عند الطفل على أنها مظاهر لعدم الثبات أو الاستقرار الانفعالي ، لذلك فمن الأمور الضرورية البدء في برنامج علاجي في وقت مبكر بحيث يتضمن تشخيصاً دقيقاً لحالة الطفل ، وتقديم الإرشاد للوالدين حتى تؤدي إلى البرامج العلاجية المناسب .

★ **الانتباه :**

هو عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ، فالمدرسون يتمكنون فقط من ملاحظة أداء الطفل والوصول على استنتاجات فيما إذا كان منتبهاً أم لا ،وهذا هو السبب الذي يجعل فيه المحللون السلوكيين ينظرون إلى الانتباه على أنه (سلوك الانتباه) (Kirk, &Chalfant,1988:108) .

★ التحكم بالذات :

إن السلوكيات التوافقية المرتبطة بالرعاية الذاتية والحياة ، مثل الطعام والتدريب على التواليت ، والغسيل واللبس وعبور الشارع وخلع الملابس والتعامل مع النقود ، وتجنب المخاطر ، يتحكم فيها الطفل مع اكتسابه الوظائف الإدراكية والحركية ، والعنصر الإضافي الذي يؤثر على المساعدة الذاتية هو ذلك الخاص بالتوجيه ؛ فالطفل لابد ألا يمتلك فقط القدرة ، ولكن الميل للمشاركة في هذه الأنشطة ، وهناك اتجاه طبيعي لدى الأطفال يحدوه الرغبة في أن يكونوا مستقلين ويمارسون تحكمهم في البيئة المحيطة بهم هذا مع المهارات الإدراكية والحركية الأساسية يمكن معظم الأطفال من السيطرة على نطاق واسع من مهارات المساعدة الذاتية عند وقت دخول المدرسة ، والمساعدة الذاتية هي إحدى مجالات الوظائف ذات الأهمية المتناقصة بعد سن ما قبل دخول المدرسة ؛ حيث إن كل الأطفال فيما عدا ذوي الإعاقات الحادة يتمكنون من السيطرة على مهارات المساعدة الأساسية مع الوقت .

★ **التفاعل الاجتماعي :**

توضح الأدلة أن الأساس للتوافق الصحي يبدأ من بداية الطفولة ، حيث ينمو عند الطفل الشعور الأساسي بالثقة في الآخرين والأمان مع البيئة ، والقدرة على الانفصال عن الأبوين ، وهو مؤشر للتوافق الاجتماعي / الوجداني ، وهناك خبرات اجتماعية أخرى خلال الطفولة المبكرة تقوم بتشكيل سلوكيات الطفل ، فالطفل يتعلم الالتزام بالقواعد والتوقعات وينمو عنده شعور بالصواب والخطأ ، ويبدأ في الارتباط بأشخاص خارج الأسرة ، فالصفات الفطرية تفسر أيضاً الفروق الفردية في الوظيفة الاجتماعية / الوجدانية ، وتبدو الفروق الفردية واضحة في بعض السلوكيات مثل الاستجابة ومستوى الإحباط والتراجع بردة فعل ومستوى النشاط منذ بداية الميلاد .

أما السلوكيات التي توحي بوجود مشكلات اجتماعية / وجدانية ما قبل المدرسة تتضمن النوبات العصبية ، والإفراط في النشاط ، والسلبية ، والانسحاب من التواصل، والعدوانية المتطرفة أو العصيان ، والألفاظ الغريبة ، والإفراط في القلق أو البكاء ، والتأثير الحزين الملازم ، فهذه الأمثلة السابقة تظهر من قبل جميع الأطفال الصغار من وقت لآخر ، وتصبح هذه السلوكيات سبباً في القلق عندما يتم التركيز عليها بشكل

مفرط أو تكون ما يسمى بالقلق الشعوري والوجداني (Lichtenstein & Ireton, 1984: 54) .

## الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين ممن هم ف ي مثل سنهم ، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وقابليته للتعلم ، بل وتؤثر على شخصية الطفل صاحب الصعوبة في التعلم وقدرته على التعامل مع الآخرين ، سواء كان في المدرسة أو خارجها ، وتظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك ، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل إلى آخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه ، ومن المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ويتفق معظم المدرسين على ملاحظتها هي "توقع الفشل ، العادات التعليمية الخطأ ، انخفاض الدافعية ، غرابة السلوك وعدم اتساقه ، قصر الانتباه ، الافتقار إلى التركيز ، تقلب حاد في المزاج ، ضعف التآزر الحركي ، ضعف في مستويات أو معدلات النشاط أو السلوك الإنتاجي" (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٢٢٩) .

والمتأمل لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجد أن من بينهم من يكون سلبياً بصورة أكثر من زملائه العاديين ، وخاصة في المواقف الاجتماعية ، والتي تحتاج إلى تعاون ، وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي (كمال سيسالم ، ١٩٩٥ : ١٣٨) .

كما يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين ، ومن أهم هذه المشكلات النشاط الحركي الزائد ، والتغيرات الانفعالية السريعة ، والقهرية ، أو عدم الضبط ، وتكرار السلوك غير المناسب والانسحاب الاجتماعي . والسلوك غير الاجتماعي ، والسلوك غير الثابت .

ويرى "سبيرستين" Siperstein (١٩٩٢ : ٢٢) أن سبب صعوبات الأداء في السلوك الاجتماعي لدى الأطفال والشباب من ذوي صعوبات التعلم ، هو عزلتهم التربوية في

المدارس الابتدائية ، وإن العزلة هي نتيجة للمشكلات الأكاديمية والتي بدورها تؤدي إلى نبذ النظير ، كما أن انخفاض تقدير الذات يتعلق بنقص الأداء الاجتماعي ، وهو نتيجة طبيعية لتاريخ الفشل المتكرر ، ويصاحبها افتقار الثقة بالنفس والذات .

ويرى البعض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرونه انخفاضاً واضحاً في الثقة بالنفس ، ومنهم من يظهر قصوراً في التوافق الاجتماعي ، الذي يبدو في صورة انطواء ، وعدم الإحساس بالسعادة الذاتية ، ومنهم من يكون سلبياً بصورة أكثر من زملائه العاديين خاصة في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون ، وقد تكون لدى بعض الأطفال كل الانفعالات والاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي (كمال سيسالم ، ١٩٩٥: ١٣٨).

## أهمية التعرف المبكر في مرحلة الطفولة

ناقش عدد كبير من العلماء والباحثين الحاجة إلى النماذج متعددة الأبعاد للتعرف المبكر على حالات العجز أو القصور ، يرى "ديننبرج" على سبيل المثال ، أن القدر الأعظم من التقدم النمائي يتحدد عن طريق مؤثرات متعددة تعمل من خلال أشكال معقدة من التفاعل وليس عن طريق مؤثرات متعددة تعمل من خلال أشكال معقدة من التفاعل وليس عن طريق مؤثرات أساسية ثابتة ، وقد توصل كل من "ساميروف" و"شاندلر" إلى نتائج مماثلة لتلك التي توصل إليها "ديننبرج" ، ففي العرض الذي قدمه الباحثان لآثار متغيرات ما قبل الميلاد ، ومتغيرات ما بعد الميلاد ، وبعض المتغيرات النمائية المبكرة ، حيث توصلا إلى رفض النماذج الخطية البسيطة للعوامل السببية في القصور أو العجز ، ودعيا إلى وجهة النظر القائمة بأن عدداً كبيراً من المؤثرات تتضافر مع بعضها البعض في تحديد الخط النمائي المحتمل Developmental Risk (نقلاً عن : فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٣ : ١٠٣) .

وكان "سكيلز ودي" Skelless & Dye أول من أثار قضية التدخل المبكر في تربية الطفل في ضوء النتائج لملاحظتهما للتجربة التي أجرياها على طفلتين ، فقد اكتشفا أن طفلتين صغيرتين متأخرتين تأخراً عقلياً شديداً وضعتا في معهد تربوي مع مجموعة من البنات الأكبر سناً ، وقد لاحظا أن نسبة ذكاء هاتين الطفلتين قد ارتفع بشكل ملحوظ ، مما شجعهما أن يأخذا (١٣) طفلاً متأخرين عقلياً من ملجأ ، ووضعوهم في معهد متخصص للمتأخرين عقليا ، وقد حصل هؤلاء الأطفال على رعاية شديدة من البنات الأكبر سناً في المعهد ، ولاحظا أن القدرات العقلية لهؤلاء الأطفال قد زادت بشكل ملحوظ وذلك أكثر من

ازدياد نمو القدرات العقلية للأطفال الموجودين في الملجأ ، وتتبع سكيلز هؤلاء الأطفال ، وبعد (٣٠) سنة وجد (٣٣) طفلاً يعتمدون على أنفسهم بالحصول على معيشتهم ، وأن أربعة قد التحقوا بدراسة عليا ، وأن أحدهم قد تخرج من مدرسة تدريب عليا ، وبمقارنة هؤلاء الأطفال مع المجموعة الضابطة التي تركت قبل (٣٠) سنة في المؤسسة ، وجد أن (٤) منهم مازالوا تحت وصايا المؤسسات (نقلاً عن : دلال الهدهود ، ١٩٩٣ : ١٦٤)

ولقد ذكر "رامي" وآخرون Ramey, & et.al., (١٩٧٨) أثار التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في سن ما قبل المدرسة ، وبناء على مراجعتهم للتقارير من عدد من برامج التدخل ، انتهى الباحثون إلى أن البرامج النمطية للتعليم المبكر يمكن أن ينتج عنه أداء ذهني جيد المستوى للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مقارنة بالمجموعات المماثلة الذين لم يتلقوا هذا التدخل (Quah, 1997: 54) .

أدت ملاحظات "أرنولد جيزيل" Arnold Gesel للأطفال في عيادة "يال" لنمو الأطفال إلى أكبر قدر من البيانات المعيارية في الأدبيات الخاصة بالنمو والتطور الإنساني ، حيث لاحظ أن السنوات الأولى هي الأهم . ولاحظ "جيزيل" أن فترة ما قبل المدرسة هي أهم فترة من الناحية البيولوجية لنمو الفرد ، وذلك بسبب أن هذه الفترة تؤثر على النمو التالي وهي الأساس . كما يؤكد "بلوم" Bloom على أهمية البيئة الأولى والخبرة الأولى في حياة الطفل ، وبعد مراجعة عدد من الدراسات الرأسية والطولية الممتدة على النمو الإنساني أوضح من خلال مقدمات أساسية للطبيعة الحساسة للسنوات القليلة الأولى بالنسبة لإنجازات النمو التالية الخاصة بالطفل وهي : (Peterson, 1987: 5)

١. التنوعات والتغيرات في البيئة الأولى تكون في غاية الأهمية ، حيث أنها تشكل السمات الإنسانية أثناء فترات النمو السريعة .
٢. البيئة والخبرة الأولى تمثل أهمية كبرى بسبب الطبيعة التتابعية للنمو الإنساني ، وكل خاصية إنسانية تتطور بشكل تراكمي فوق ما سبقها من المراحل غير الكاملة لهذه الخاصية .
٣. تعلم شيء جديد أسهل من التخلي عن سلوكيات قديمة غير مناسبة واستبدالها بسلوكيات جديدة .

ولابد من التدخل المبكر قدر الإمكان للأسباب التالية : (Peterson, 1987: 5)

١. أثناء السنوات الأولى فإن النمط الأول للتعلم والسلوك الذي يحدد طبيعة النمو التالي ويؤثر فيه يتم تأسيسه وتأصيله .
٢. تفيد الأبحاث بوجود بعض الفترات الحرجة وخاصة أثناء السنوات الأولى عندما يكون الطفل أكثر عرضة واستجابة لخبرات التعلم .
٣. الذكاء والخبرات الإنسانية الأخرى ليست ثابتة عند الميلاد ، ولكن التأثيرات البيئية تتدخل إلى حد ما في تشكيلها وكذلك من خلال التعلم .
٤. ظروف الإعاقة والعوامل الأخرى الخاصة بالطفل المعرض للخطر في الصعوبات النمائية تتدخل في النمو والتعلم وبالتالي تصبح الإعاقات الأساسية أكثر حدة وتظهر إعاقات ثانوية .
٥. تلعب البيئة والخبرات الأولى التي يتعرض لها الطفل على حسب اختلافها دوراً مؤثراً في النمو والتعليم وتؤثر في درجة وصول الطفل إلى أقصى قدراته .
٦. برامج التدخل المبكر يمكن أن تحقق فروقاً في نمو حالة الأطفال الصغار أفضل بكثير من المجهودات العلاجية فيما بعد ، بعد أن يدخل الطفل المرحلة الابتدائية .
٧. يحتاج الآباء إلى مساعدة خاصة لوضع أنماط بناءة لتربية الطفل المعاق أو الطفل المعرض للخطر لتقديم الرعاية الكاملة والتحفيز والتدريب لأطفالهم أثناء السنوات الأولى الحرجة عند الحاجة إلى اكتساب مهارات النمو الأساسية .
٨. يتضمن التدخل المبكر فوائد اقتصادية واجتماعية ؛ حيث إن الوقاية أو العلاج المبكر لمشكلات النمو عند الأطفال تقلل من المشكلات المرهقة للمجتمع التي يتعين التوافق معها فيما بعد ، وتتضمن تكاليف إضافية على المجتمع.

## بعض نماذج التعرف المبكر على صعوبات التعلم

تعرض الباحثة نوعين من النماذج ، نموذج الفرز المبكر ونموذج الفحص النمائي ، وفيما يلي نتعرف على هذين النموذجين .

### (١) نموذج الفرز المبكر Early Screening :

يقوم نموذج الفرز المبكر على أساس ضرورة التعرف على المشكلات النمائية في وقت مبكر نظراً لأن ممارسة الأساليب العلاجية تكون أكثر فعالية وتأثيراً إذا تمت في

المراحل المبكرة ويفترض في ظل هذا النموذج أن ترك المشكلة دون علاج يؤدي إلى تدهور الحالة من سيء إلى أسوأ ، وأن المشكلات الأولية تؤدي إلى مشكلات ومظاهر قصور ثانوية خطيرة . هذا النموذج من التحليل الموجه نحو مظهر الضعف يتطلب أن يستخدم أشخاص مدربون تدريباً عالياً ، أدوات متطورة بصورة جيدة تستطيع أن تميز بوضوح بين الأفراد الذين يعانون من مشكلات نمائية وبين غيرهم ممن لا يواجهون مثل هذه المشكلات ، وقد استخدم هذا المدخل للتعرف المبكر لأغراض الكشف عن دلالات مبكرة على احتمال وجود مشكلات جسمية أو معرفة أو انفعالية ، وقد حققت الجهود التي بذلت في ظل هذا المدخل درجات متفاوتة من النجاح .

وأثبت نموذج الفرز المبكر ، بوجه عام ، أنه أسلوب فعال بالنسبة لمظاهر القصور الفسيولوجي الحادة ، وأن جهود الفرز التي تقوم على متغير واحد فشلت في أن تعكس مدى التعقيد الذي يتضمنه الموقف .

وبالمثل فإن الفرز بقصد التعرف على صعوبات التعلم بين أطفال سن ما قبل المدرسة وأطفال سن المدرسة في السنوات الأولى لم تظهر سوى علاقة تنبؤية ضعيفة بين المشكلات المبكرة في القراءة وبين الأداء الأكاديمي في المراحل التالية .

إذن كان استخدام نموذج الفرز يقتصر على الحالات التي كان الباحث فيها قادراً على تكوين علاقات بسيطة بين العيوب ومظاهر القصور المبكرة وبين الوضع النمائي في المراحل المتأخرة ، وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن جميع جهود الفرز بقصد التعرف على مثل هذه العيوب النمائية تميل إلى الفشل ، ولذلك فإن التعرف المبكر في هذه المجالات يجب أن يعتمد على نموذج الفحص النمائي الحادث أكثر مما يعتمد على نموذج الفرز .

### (٢) نموذج الفحص النمائي Development Review :

تتميز الأخطار النمائية التي يقوم عليها نموذج الفحص النمائي بما يأتي :

- أن لا تكون الأخطار من نوع العمليات التي يسهل عزلها إلى مكونات بسيطة في شكل متغيرات منفردة .
- أن لا تكون الأخطار محددة بدقة ووضوح على أنها عيوب أو مظاهر قصور تتسم بالحدة .
- أن تكون الأخطار من النوع القابل للتعديل .

- أن تتضمن الأخطار دلالات واضحة عن مستقبل الحالة ، أو وجود مضامين للتدخل العلاجي .

بوجه عام يبدو أن نموذج الفحص النمائي للتعرف أكثر ملاءمة من نموذج الفرز في تحليل معظم العمليات النمائية ، فبرامج الفحص النمائي تؤكد على التقدير الشامل لمظاهر القوة ومواطن الضعف في الفرد وفي الأسرة وفي النظام الاجتماعي أيضاً . ومثل هذه الجهود للتعرف المبكر تعمل على تحديد المتغيرات البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية ، ويختلف نموذج الفحص النمائي عن نموذج الفرز في أن الأول يؤكد على إجراء تقييمات متكررة للعمليات التي تختلف مكوناتها وتفاعلاتها باختلاف مراحل نمو الفرد وباختلاف التغيرات البيئية ، إن نموذج الفحص النمائي يحقق نظرة أكثر اتساعاً وشمولاً للنمو الإنساني سواء في النطاق الأسري أو الإطار الاجتماعي ، وهذا النموذج يأخذ في الحسبان مظاهر القوة وجوانب الضعف في الفرد ، كما أنه لا يهمل تداخل هذه المظاهر وتفاعلها على مدى الوقت (فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٣ : ١١١) .

من خلال استعراض هذين النموذجين يتبين أن نموذج الفرز المبكر هو النموذج التي تقوم عليه الدراسة الحالية ، حيث يتم الفرز في مرحلة مبكرة ، وهي مرحلة ما قبل المدرسة للأطفال الذين من المحتمل أن يعانوا من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية من خلال معادلة تنبؤية .

## أدوت التعرف المبكر على صعوبات التعلم

تعددت الأدوات والأساليب المستخدمة في الكشف المبكر واتخذت أشكالاً مختلفة ، فمنها تلك الأدوات والأساليب الطبية التي استخدمت في تتبع الأمراض الجينية المبكرة وتضم هذه الأساليب : التصور الإشعاعي ، وفحص الصوت فوق السمعي ، تصوير الجنين ، وتصوير النخط (فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٣ : ١١٩) .

وتوجد أساليب أخرى تتبع مع أطفال الرياض وتلاميذ المدارس كاختبارات الذكاء ، والقدرات العقلية المختلفة ، واختبارات تقيس المهارات الاجتماعية ، والملاحظة ، والمقابلة .

وقد ناقش "نيسورث" و"باجناتو" Neisworth & Bagnato (١٩٨٦) عينة من أدوات التشخيص والتقويم القائمة على أساس المنهجية ، والتي يمكن أن نستعين بها في تحديد

مدى تحسن الطفل في برامج التدخل متضمنة تلك التي تحتوي معايير أو محكاً مرجعياً والتي يمكن أن تستخدم في صورها المختلفة لتقييم مهارات الأطفال المصابين بقصور نوعي ، فوجد أن أفضلها هو الذي يتصف بالتعددية بالأغراض ، والمصادر ، وطرق التقييم ، ومجالاتها ، مع ضرورة توافر التعليمات المباشرة ، مع توافر الأخصائي المدرب على استخدام هذه الأدوات (نقلاً عن: فاروق صادق ، ١٩٩٥ : ٢٨٨) .

وقد حاول "أولسن" .Ohlson, E (١٩٧٨) باستخدام مقياس "وكسلر" للذكاء لما قبل المدرسة أن يصل إلى خصائص مميزة للأطفال المعرضين للفشل الدراسي في الصف الأول، وذلك باستخدام العديد من العمليات الإحصائية للتمييز بين هؤلاء الأطفال والأسوياء بتحليل درجات الاختبار الكلية والفرعية ، وأوضحت النتائج صعوبة التمييز بين المجموعتين عن طريق الدرجة الكلية ، إلا أن النتائج الفرعية أفادت كثيراً في التعرف على الخصائص المعرفية لتلك المجموعات ، كما أن هذه البيانات يمكن استخدامها في تخطيط استراتيجيات تعليم هؤلاء الأطفال .

وفي السنوات الأخيرة ظهرت عدداً من الاختبارات والمقاييس التي يمكن استخدامها بكفاءة في مرحلة ما قبل المدرسة ، ومنها اختبار "بيبودي" للذكاء المصور ويصلح للاستخدام حتى مع المتخلفين عقلياً ، مقياس الشخصية للأطفال متعدد الأوجه واختبار السلوك التكيفي ، وبطارية القدرات النفسية اللغوية (سيد عثمان ، ١٩٧٩) واختبار "أنيزان" للقراءة Dyslexia والتمييز بين أنماطها المختلفة وغيرها من الاختبارات التي يمكن استخدامها بنجاح في تقييم صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة وفي تخطيط وتنفيذ برامج التدخل المناسبة .

ومن الاختبارات الحديثة في البيئة العربية في مجال التعرف المبكر على صعوبات التعلم لأطفال الروضة قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (أحمد عواد ، ١٩٩٤) ، واختبار الاستعداد المدرسي لأطفال الحضانة والروضة (أحمد عواد ، ١٩٩٨) ، وبطارية الكشف المبكر (Kaufiman & Kaufman, 1990) ، وهي الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية .

## مراحل التعرف المبكر على صعوبات التعلم

في الواقع يمكن التعرف على الأشخاص الذين يعانون من مشاكل معينة في التعلم بواسطة وسيلة واحدة على الأقل من أربع وسائل ، الأولى هي الإدراك بأنهم يعانون من

مشكلة ما ، والثانية هي أن الملاحظات العادية في المنزل أو المدرسة أو العمل يمكن أن تؤدي بالأسرة أو الأصدقاء أو المعلمين أو الزملاء إلى افتراض وجود مشكلة ، والثالثة هي أن التقييم المنهجي الذي يمثل جزءاً من فحص أو علاج منتظم لمشاكل أخرى يمكن أن يؤدي على ملاحظة إمكانية وجود صعوبات في التعلم والرابعة هي إجراء فحص لعدد كبير من الأطفال كجزء من برنامج منهجي للتعرف على الأطفال الذين يعانون من مشاكل معينة .

وفي هذه الأمثلة الأربعة يمكن إحالة الشخص إلى أخصائي التشخيص إذا رأى أن هناك ضرورة لإجراء تشخيص منهجي وفي الحالة الأخيرة تتطلب الممارسة السليمة إجراء تقييم متابعة الفرد للتعرف على الأخطاء ، ولسوء الحظ يتم تجاهل هذه الخطوة في بعض الأحيان (Adelman & Taylor, 1993: 224)

وتشير "ليرنر" Learner (١٩٩٣ : ٢٥٨-٢٥٩) إلى أن هناك أربع مراحل أساسية لتحديد وتقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة ، وهي : مرحلة الموقع، مرحلة المسح ، مرحلة التشخيص ، ومرحلة التقييم .

## [١] الموقع :

تتمثل هذه المرحلة في تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات وليس من المهم أن يكونوا في مدرسة نظامية ، ويكون التركيز على عمل الاتصال الأولي وعمل التوعية العامة بالخدمات ، فعادة ما لا يحظى الأطفال دون سن المدرسة بالاهتمام الكافي ضمن النظام المدرسي ، لذا ، فيجب أن تولى المجتمعات اهتماماً بهم والتعرف عليهم ، وهناك مجتمعات تطور طرقاً مثل إعلانات الراديو ، ملصقات ، إعلانات في مراكز الرعاية والمكتبات والصحف المحلية والمنشورات لتنبيه وتوعية الأسر الذين لديهم أطفال ذوي صعوبات التعلم .

## [٢] مرحلة الفرز :

تتمثل في تحديد الأطفال ممن يشك بوجود مشكلة لديهم ويحتاجون مزيداً من الدراسة ، ويكون التركيز في هذه المرحلة على طرق المسح السريع للعديد من الأطفال للتعرف على أولئك الذين يحتاجون لخدمات خاصة ، أو ممن لديهم القابلية للتعرض لتلك المشكلات وذلك بالنسبة للأطفال من (٣-٥) سنوات ، على أن يكون التقييم قصيراً

وسريعاً ومتضمناً المهارات السمعية والبصرية والحركية ، والنطق واللغة ومهارات العناية بالذات والنضج الاجتماعي / الانفعالي والنمو المعرفي .

وهذه المرحلة تعتبر هي موضوع الدراسة الحالية ، حيث تتم عملية مسح لتحديد الأطفال الذين من المحتمل أن يعانوا من صعوبات في التعلم في المرحلة الابتدائية .

وذكر بعض الباحثين مجموعة من التحفظات بشأن فرز (تصفية) ما قبل مرحلة المدرسة ، ويمكن تلخيص قلقهم واهتمامهم تحت أربعة جوانب عامة : خدمات المتابعة ، ودقة إجراءات المسح والتصنيف ، والتحديد ، وحقوق الآباء ومسئولياتهم .

**أ) تقديم خدمات المتابعة :**

تمشياً مع أهداف التحديد المبكر فإن برنامج الفرز ملزم بتقديم خدمات سليمة للطفل ، وتقدير الخدمات التي قد يحتاجونها ، ومتابعة هذه الخدمات بعد تقديمها وذلك قبل البدء في برنامج الفرز . وعلى الرغم من أن الهدف الإضافي للفرز قد يكون تحديد مدى الحالات الإشكالية وحجم الخدمات المطلوبة ، فإن القدرة على عمل شيء بسبب النقص في الخدمات تعد مطلباً جوهرياً للقيام ببرنامج الفرز ، وقد تحدث فجوة في الخدمة دون قصد عندما يتم تحديد أنماط المشكلات غير المتوقعة ، ومع ذلك لابد أن تكون مثل هذه الفجوات قصيرة الأمد ، والتنظيم السيئ وقلة الاعتمادات المالية تعد من العوامل التي تؤدي إلى فشل المتابعة والتي كانت مشكلة خاصة بالنسبة لبعض برامج الفرز الأولي ، ويعد تنفيذ برنامج المسح الذي يحتاج وسائل تقديم خدمات المتابعة سياسة وممارسة غير مسئولة .

**ب) دقة إجراءات الفرز (التصفية) :**

العوامل المساهمة في الأخطاء أو عدم التأكد من التعرف المبكر لمشكلات النمو ، مثل عدم تحديد التعريفات وعدم التنبؤ النمائي والتغير قصير المدى في طرق وأساليب إجراءات التقدير ، وأن مدى كفاءة إجراءات تقديم الخدمات وتقييمها تمثل أيضاً قلق حول مستوى الدقة ؛ حيث إن إجراءات الفرز بموجب تعريفها أقل دقة من طرق التعرف الأخرى ، ويتم إدارة إجراءات الفرز في وقت قصير غالباً من خلال تصفية الأفراد ذوي الفرز النمائي ولكنها لم تثبت حتى الآن وينقصها خصائص القياس النفسي والدعم البحثي . ولا عجب أن النقاد قد طرحوا مسألة كفاءة إجراءات الفرز

الموجودة حالياً والمطلوبة للتنفيذ ؛ حيث إن هناك جدل أكبر بشان إجراءات الفرز المقامة القابلة للتطبيق بشكل متساوي وصالحة للأطفال ذوي الخلفيات الجغرافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية المختلفة .

وإجراءات الفرز غير الدقيقة تفرض مشكلات خطيرة ، حيث أنها قد تؤدي إلى أخطاء في التعرف ، وأخطاء التعرف نوعان كل نوع له نتائج متميزة تماماً ، النوع الأول عندما لا يتم التعرف على الطفل الذي يعاني من مشكلة وبالتالي ينكر عليه الحق في الخدمات التعليمية وغيرها التي قد يستفيد منها ، والخطأ المقابل لهذا الشيء يحدث عندما يتم التعرف على حالة الطفل بالخطأ لمزيد من التقييم والتقدير حيث لا يكون هناك حاجة فعلية لذلك ، وبالإضافة إلى تكلفة التدخل غير الضروري فإن النتائج السلبية المرتبطة بهذا النوع من الخطأ تتضمن عدم راحة وتوتر الآباء ، كذلك فإن احتمالية تحويل الطفل بشكل غير مناسب قد تجعل الطفل يحدد على انه معوق .

**ج) التسمية والتصنيف :**

يبدأ برنامج الفرز النمطي بعملية تؤدي إلى أن بعض الأطفال يطلق عليهم تسمية معينة مثل : معوق ، متخلف عقلياً ، مضطرب انفعالياً ، نشاط مفرط ، صعوبات في التعلم وغيرها ، والآثار السلبية المحتملة للتسميات والتصنيف لمست اعتراضات حادة بالنسبة للاستخدام الرسمي لها على مستوى المؤسسات ، والوصمة التي ترتبط بتسمية معوق أو عاجز قد تولد شعور بعدم الكفاءة والسلبية بالنسبة للأطفال وآباءهم ، والتسمية والتصنيف قد تولد أيضاً سلوكيات غير توافقية من جانب هؤلاء الأطفال المصنفين وهؤلاء الذين يتفاعلون معهم .

ويذكر "أدلمان" Adelman (١٩٨٦ : ٤٧٧) أن هناك فرضية أن الأشخاص المصنفين والذين يعاملون معاملة مختلفة قد يشعرون بوصمة عار وعزلة واستبعاد من الخبرات المهمة ، وهذا قد يؤثر سلبياً على تحفيزهم ويعوق فيما بعد النمو الصحي والكامل لديهم ، وفرضية الإنجاز الذاتي تقول إن إلصاق هذه التسميات التي تنطوي على قلق وعجز وقصور في التعلم ، قد توفر عوامل اجتماعية وأعذار عن الفشل في تعليم الطفل ، وحذر كل من "كوج" و"بيكر" Keogh & Becker (١٩٨٦ : ٤٥٥) إن تحديد مشكلات الطفل في وقت مبكر قد يكون سيء إلى حد ما ؛ حيث إن التعرف المبكر قد يكون له اثر سلبي على مسار الطفل ، ويفترض أن الطفل سوف تكون لديه

مشكلات قد تدفع بالقلق وتدني التوقعات عند المدرسين والآباء ، وبشكل عام فإن التصنيف يؤثر على مفهوم الذات عند الطفل بشكل سلبي ويؤدي إلى ضرر أكثر من نفع ، وعند تسمية الطفل بأنه متخلف أو مضطرب أو جانح ، فإن هذا يقلل انتباهنا للتغيرات التي تحدث في نموه ، فإذا قلنا أن لديه إعاقة بصرية ، تجعلنا لا نحدد مدى إبصاره وكيف نساعده على أن يرى أفضل ولا تمر التغيرات الدقيقة بدون ملاحظة فقط ولكن التحولات الكبرى أيضاً يتم إنكارها وإغفالها وتجاهلها عندما يصبح الذين يعالجون الأطفال ويخدمونهم أسرى للتصنيفات .

**د) حقوق الوالدين ومسئولياتهم :**

الدور العريض الذي يقع على عاتق المنظمة المدرسية والهيئات المشاركة في الفرز يؤثر على الوالدين في بعض النواحي ، وبينت بعض الدراسات مدى الاستياء العام الأسري نحو المؤسسات في توفير احتياجات الطفل ، فالمناقشات التي تحبذ تقديم خدمات التعرف والتدخل المبكر من قبل المتخصصين تفيد بأن الآباء والأمهات ينقصهم الخبرة للتعامل مع مشكلات النمو .

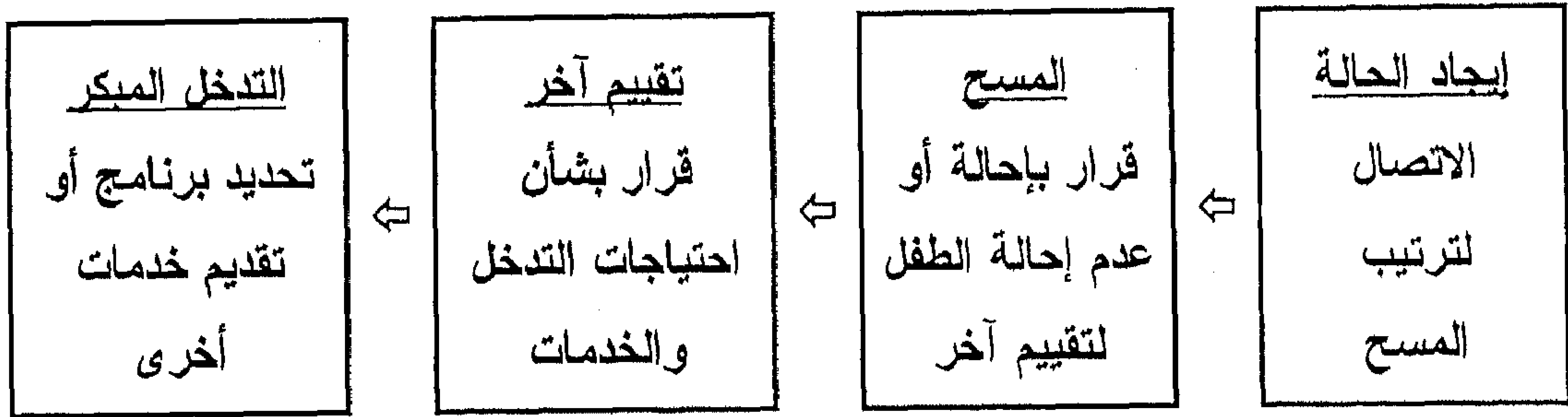
ولابد من الاعتراف بقيمة مشاركة الآباء والأمهات في الفرز وكذلك العناصر الأخرى للتحديد والتعرف المبكر ، وكذلك برامج التدخل ، وقد يكون الآباء والأمهات قلقين ، هل برنامج المسح يحترم حقوقهم وحقوق أطفالهم ، فمن خلال الفرز الشامل يتم إدخال الأطفال في برامج تعرف مبكرة ، ويقدم موضوعات بشأن حقوق الموافقة والسرية ، وعموماً فإن برامج الفرز والتحديد لها سياسات مصممة من أجل الحماية ضد الاستخدام غير المناسب للمعلومات أو إفشائها ، ومع ذلك فإن حساسية واحترام حقوق الأطفال والوالدين يراعيها أفراد العمل في البرنامج لأنها تعد عاملاً مهماً في تحديد السبب الحقيقي للقلق (Lichtenstein & Ireton, 1984: 28)

(ما تم عرضه يعبر عن طبيعة وواقع الكشف المبكر في المجتمع الأمريكي أما في دول مجلس التعاون الخليجي ، فلا توجد سياسة معينة لحماية حقوق الأطفال والوالدين في برامج التعرف المبكرة) .

ويحمل اتجاه الفرز في طياته تقييم الأشخاص في مراحل ، ففي المرحلة الأولى من الفرز ، يتم تقييم مجموعة كبيرة من خلال إجراءات بسيطة ومختصرة ومنخفضة

التكاليف ، وذلك لفرز هؤلاء الأطفال الذين يعانون من مشكلات أو اضطرابات ، والذين بحالة جيدة ولا يحتاجون لتقييم آخر . والأطفال المحولين من عملية الفرز ينتقلون إلى المرحلة التالية التي يكون فيها التشخيص أكثر تكلفة وأكثر دقة لتحديد هل المشكلة المطروحة موجودة ، ومثال على التعرف المبكر لمرض السل ، فبدلاً من تعريض كل فرد لأشعة إكس على الصدر المكلفة والتي تعرض المفحوص للإشعاع ، يمكن استخدام اختبار وخز في الجلد ، وسنجد أن هؤلاء الأفراد الذين يحققون قراءات إيجابية في هذه الإجراء يمرون على أشعة إكس للصدر الأكثر دقة .

وإن تطبيق استراتيجية الفرز للتعرف المبكر للمشكلات المدرسية يفيد في تحديد كل طفل في مرحلة ما قبل المدرسة لديه احتياجات تربوية خاصة ، وبالطبع فإن الفرز لا يكون ذو قيمة كبرى إن لم يكن جزءاً من نظام متكامل ينتهي بتقديم الخدمات ، ويوضح الشكل التالي العناصر الأربعة لهذا النظام :




**شكل (٢)**

**العناصر الأربعة لنظام التشخيص**

(Lichtenstein & Ireton, 1984: 8)

## [٣] مرحلة التشخيص :

تهدف هذه المرحلة على تحديد مدى القصور لدى الطفل وتطوير برنامج تدخل ، ويكون التركيز على طرق الفحص الشامل للطفل لتحديد إذا كانت مشكلات الطفل تتطلب خدمات تعليمية خاصة ، ويحدد فريق متعدد التخصصات طبيعة المشكلة ، ومدى حدتها وأساليب التدخل وطرق تقديم الخدمات التي يحتاجها الطفل (Leaner, 1993: 260) .

## [٤] مرحلة التقييم :

قبل أن يدرك الوالدين الآباء أو السلطة التعليمية ، هل هناك إلزام قانوني بضرورة سد احتياجات الطفل يجب أن يتم التقييم للطفل أولاً على ضرورة التعرف على الطفل الذي يعاني من مشكلة ما ، ثم تقييم احتياجاته بصورة أكثر دقة .

وبناءاً على ذلك يتم سد هذه الاحتياجات بهدف حماية هؤلاء الأطفال الذين لديهم احتياجات خاصة ويتحتم على تلك السلطات تحديد هذه الاحتياجات التربوية الخاصة ، موضوع تقييم الأطفال وحينما تدرك السلطة أن الطفل تنطبق عليه المعايير التالية :

- لديه احتياجات تربوية خاصة .
- ضرورة أن تحدد الجهة المختصة كيفية سد هذه الاحتياجات .

في هذه الحالة يجب على تلك الجهة المختصة توجيه إخطار إلى والدي الطفل لتبليغهم بأنها تقترح إجراء تقييم الطفل وبعدما تقوم السلطة بتوجيه ذلك الإخطار عليها ، القيام بعمل ذلك التقييم ، إذا كانت لا تزال تعتقد ضرورة إجراء التقييم (Friel, 1995:6)

ويركز (أحمد عواد ، ١٩٩٦ : ٨) في هذه المرحلة على تحديد محك المدخلات والمخرجات والحكم على :

- ما إذا كان الطفل يحتاج إلى برامج التربية الخاصة بصورة مستمرة أو لفترة زمنية محددة .
- تحديد مدى تقدم الطفل في البرنامج ، وما هي المهارات التي تعلمها والتي يحتاج إلى تعلمها في المرحلة اللاحقة ، وعمل الخطط المستقبلية للتدخل .

وقد حددت الجمعية القومية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية مجموعة من النقاط الأساسية يجب مراعاتها عند التعرف المبكر على الأطفال الصغار وهي :

- الاختبارات التي تستخدم في برامج مرحلة الطفولة يجب أن تكون على درجة عالية من الصدق والثبات .

- قرارات تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن تعتمد على نتائج مجموعة من الاختبارات وليس اختبار واحد على أن يشمل ذلك جمع معلومات عن الطفل من خلال الأسرة والملاحظة .
- الاختبارات يجب أن تستخدم لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله .
- نتائج الاختبارات يجب أن تفسر بدقة وحذر للآباء .
- يجب اختيار الاختبارات على أساس فلسفة وأهداف ونظرية البرنامج التربوي .
- يجب أن تكون الاختبارات دليل إرشادي لأي شخص مهتم بالتعرف على مطالب النمو والاحتياجات الخاصة للأطفال .
- يجب أن تكون الاختبارات ملائمة للفروق الفردية الموجودة بين الأطفال بعضهم وبعض .

وفي النهاية فإن هناك بعض من جوانب القصور عند التعرف المبكر على صعوبات التعلم للأطفال الصغار ومنها :

- قصور في دقة وثبات أدوات التقييم المستخدمة .
- العديد من الأخصائيين لا يطبق إجراءات التقييم بالصورة المتطلبة في القياس النفسي
- أخطاء من البعض في تطبيق الأدوات الخاصة بالتقييم .
- درجات الأطفال قد تكون محددة بشكل خاطئ .

## صعوبات التعلم ومرحلة ما قبل المدرسة

قبل أن نتطرق في الحديث عما يمكن أن يوجد بين الأطفال في هذا السن من قصور ينظر الكثيرون إليه على أنه يعد بمثابة نمط واحد أو أكثر من أنماط صعوبات التعلم أو تلك المؤشرات الدالة عليها ، فإننا نود أن نلفت الأنظار إلى حقيقة مهمة مؤداها أن جميع الأطفال دون استثناء يمرون خلال هذه الفترة ببعض القصور الذي يمكننا أن ننظر إليه نظرة عادية أي على أنه شيء عادي وطبيعي . فعندما نجد مثلاً أن طفلاً في الثالثة من عمره غير قادر على أن ينطق ببعض الكلمات نطقاً صحيحاً ، وأنه يعاني في هذا الصدد من بعض المشكلات التي تتعلق بالنطق ، حيث يقوم مثلاً بالحذف ، أو الإبدال ، أو الإضافة أو التشويه ، كما قد يعاني من جانب آخر من عدم قدرته على الانتباه للمثيرات المختلفة بشكل مناسب ، أو عدم قدرته على الانتباه المشترك ، أو تذكر تفاصيل بعض الأحداث التي مرت به بدقة ، أو ما إلى ذلك . كما أنه قد يكون من جانب آخر غير قادر على أن يدرك الأصوات المختلفة ، أو

يميز بينها ، أو يكون غير قادر على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة ، أو الأرقام ، أو الأشكال المختلفة المتداولة ، أو الألوان ، وغيرها . وبعد عام واحد أو أكثر نجد أن الأمور قد تغيرت كثيرا بالنسبة له مع التحاقه بالروضة أو حتى مع عدم التحاقه بها في بعض الأحيان حيث نجد أنه قد أصبح ينطق الحروف جيداً ، ويميز بينها بصورة صحيحة ، وأصبح بمقدوره أن يربط بين الحروف والأصوات التي تدل عليها ، كما أصبح على دراية جيدة بكثير من الأرقام ، والأشكال ، والألوان .

وفضلاً عن ذلك فقد أصبح باستطاعته أن يركز على كثير من المثيرات التي يتعرض لها ، وتحسنت قدرته على الانتباه ، وقدرته على التذكر فأصبح قادراً على أن ينتبه للمثيرات المختلفة ، وأن يتذكر تفاصيل بعض الأحداث التي تمر به ، وأصبح قادراً أيضاً على أن يؤدي الكثير من الحركات العامة أو الدقيقة بصورة جيدة مما يعكس تطور التآزر البصري الحركي بشكل كبير من جانبه .

وفي واقع الأمر فإننا نلاحظ أن ذلك إنما يعكس في الأساس ما يحدث أو ما يتعرض الطفل له من نمو تظهر آثاره المتعددة على العديد من جوانب النمو المختلفة سواء النمو العقلي المعرفي ، أو النمو اللغوي ، أو السلوك الأكاديمي ، أو ما إلى ذلك فيتحسن مستوى انتباهه ، ويتطور الإدراك ، ويتمكن من معرفة الأشياء المختلفة والتمييز بينها وفقاً لأصول معينة يتم التمييز في ضوئها ، وتتحسن الذاكرة سواء الذاكرة قصيرة المدى ، أو الذاكرة طويلة المدى ، أو حتى الذاكرة العاملة فضلاً عن تطور لغة الطفل وما يتعلق بها من نطق ، أو مفردات لغوية ، أو تراكيب لغوية ، وخلافه وهو ما يكون له الأثر الفاعل على سلوك الطفل الأكاديمي .

وفي الوقت الراهن فنحن نعلم أن أكثر المنبئات ، أو المؤشرات المستخدمة في هذا المجال دقة كما يرى "فورمان" وآخرون .Foorman, et.al (١٩٩٧) ، و"ليرنر" Lerner (٢٠٠٠) ، هي المهارات قبل الأكاديمية Peracademic Skills ، وتعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى "تورجيسين" Torgesen (٢٠٠١) بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي Phonological Awareness . ويتمثل الوعي أو الإدراك الفونولوجي في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته على وحدات صوتية أصغر

كالكلمات ، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال . ومن المعروف أن الأطفال العاديين أي ممن لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم أن يقوموا عامة بتطوير مثل هذا الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة . أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية .

وتعد القراءة هي أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم . ويعتقد معظم المختصين أن مثل هذه المشكلة ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة بالقصور فيما يعرف بالوعي والإدراك الفونولوجي Phonological Awareness والذي يعرف كما يرى "تورجيسين" Torgesen (٢٠٠١) بأنه قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، أو المقاطع ، أو الفونيمات . وعلى هذا الأساس يصبح من السهل علينا أن ندرك ذلك السبب الذي تكون من أجله تلك المشكلات التي تتعلق بالفونولوجيا أو بالأصوات الكلامية Phonology في قلب العديد من مشكلات القراءة ، فإذا ما واجهت الفرد صعوبات في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها .

فقد أجرى عادل عبد الله وسليمان سليمان (٢٠٠٥) دراسة هدفا من خلالها إلى الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية التي تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد .

ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التالية التي يعاني الطفل منها . والتي تعد أكثر ارتباطاً بالفشل في المدرسة . ويعرف الباحثان قصور هذه المهارات قبل الأكاديمية (مثل مهارات التعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان ، ، والإدراك الفونولوجي) إجرائياً في تلك الدراسة بأنه انخفاض الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات ، أو الدرجة الكلية بشكل دال .

ويعتبر هناك قصور في هذه المهارة أو تلك إذا ما حصل الطفل على أقل من (٥٠%) من درجة المهارة ، أو من الدرجة الكلية للمهارة المتضمنة . وتتألف العينة التي تم إجراء تلك الدراسة عليها من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية قوامها (٣٥٣) طفلاً (١٨١) طفلاً ، (١٧٢) طفلة ، وانتهى الأمر إلى

تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد (١٢) ولداً ، و(٨) بنات . وقد تم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور على جانب الأشكال ، ولوحة الحروف. وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

١. أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى (١٣,٦٠%) ، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة (١٣,٠٣%) ، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة (١١,٦٢%) ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة (٧,٩٣%) ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة (٥,٩٥%) . وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ (٥,٦٧%) .

٢. يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل ، حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة (١٦,٠٢%) يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة (١٣,٨١%) ، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة (١١,٠٥%) ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة (٩,٣٩%) ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة (٧,١٨%) .

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية .

وفي دراسة أخرى أجراها عادل عبد الله (٢٠٠٥ ، أ) بهدف التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام ، والحروف والأشكال ، والألوان ، وفي جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقي الدراسة الأكاديمية بها بحيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً . وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة ، كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف وتحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك

المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التي يمكن تصنيف المهارات أن يفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة ، بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة . وتتألف عينة هذه الدراسة من (٢٠) طفلاً من الجنسين (١٥) ذكور ، (١٥) إناث بالنسبة الثانية بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط ، وممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم .

كما تضم عينة الدراسة أيضاً (٢٠) طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام عدة أدوات تمثلت في العديد من المكعبات مختلفة الألوان تضمنت الأرقام ، والألوان ، والصور ، إلى جانب الأشكال ، فضلاً عن لوحة الحروف ، ومقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية التي أعدها محمد بيومي خليل (٢٠٠٠) . وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن الآتي :

- وجود علاقة إيجابية دالة بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة .
- عدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .
- وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها .
- تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيهـا (١٩,٨%) تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة .
- تمثل مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهـارة التعـرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبـل الأكاديميـة للتنبـؤ بدرجـة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبـل الأكاديمية ، حيث تفسر تقريباً (٢,١% ، ٢,١% ، ٦,٦١%) على التوالي مـن تبـاين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة .

▪ لم تتنبئ مهارة الإدراك الفونولوجي ، ومهارة التعرف على الألـــوان بدرجـــة أهبـــة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً .

فنحن نعلم أن "كيرك" Kirk قد قسم صعوبات التعلم إلى نمطين أساسيين هما : صعوبات التعلم الأكاديمية ، وصعوبات التعلم النمائية ، وإذا كانت صعوبات التعلم تتطلب وجود محتوى أكاديمي معين كما أشرنا من قبل ، فإن هناك مؤشرات على تلك الصعوبات تظهر بين أطفال الروضة وهو ما أشرنا إليه بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية وذلك نظراً لعدم وجود ذلك المحتوى الأكاديمي بالروضة بل تنمو المهارات التي يمكن للطفل بموجبها أن يتعامل مع هذا المحتوى الأكاديمي وتتطور ، وهو أيضاً ما أسفرت عنه نتائج الدراسات التي أجريت في هذا الصدد ، والأكثر من ذلك أن هناك علاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم ، وبين ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بينهم ، حيث وجد عادل عبد الله وصافيناز كمال (٢٠٠٥) علاقة إيجابية دالة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية من جانب نفس هؤلاء الأطفال في نهاية السنة الأولى من التحاقهم بالمدرسة الابتدائية ، وأن الأطفال الذين كانوا يعانون بالروضة من صعوبات في التعرف على الحروف والإدراك الفونولوجي يواجهون عند نهاية السنة الأولى الابتدائية صعوبات في القراءة والكتابة والحساب نظراً لوجود المسائل الكلامية ، أما من كانوا يعانون من صعوبات في التعرف على الأرقام والأشكال فيواجهون صعوبات في الحساب فقط ، مع اختلاف أداء كل منهما عن الأطفال العاديين .

فضلا عن ذلك فإن قصور مثل هذه المهارات قبل الأكاديمية في سن الروضة يمكنه التنبؤ بوجود مثل هذه الصعوبات لدى أولئك الأطفال . بينما وجد "مانتزيكوبولس" Mantzicopoulos (١٩٩٩ : ٩٣) في دراسته التي أجراها في إطار المشروع القومي الأمريكي لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة وتم خلالها استخدام اختبارات فرز وتصفية في سبيل اختيار أطفال الروضة الذين لديهم الاستعداد للالتحاق بالمدرسة أنه عند إجراء هذه الاختبارات في بداية التحاق هؤلاء الأطفال بالروضة ثم تطبيق اختبارات تحصيلية على هؤلاء الأطفال في نهاية العام الأول من التحاقهم بالمدرسة اتضح أن اختبارات الفرز والتصفية التي تم استخدامها بالروضة كانت لها قدرة تنبؤية منخفضة على التحصيل

الأكاديمي في بداية المرحلة الابتدائية ، ومن ثم كانت قدرتها التنبؤية بمن يمكن أن يعانوا من صعوبات التعلم منخفضة .

وقد أ أجرى "مانتزيكوبولوس" و"موريسون" Mantzicopoulos & Morrison (١٩٩٤ : ٢٤٩) دراسة على عينة من أطفال الروضة بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر مشكلات القراءة في إطار برنامج SEARCH والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم في حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتمكنوا من التغلب على أي صعوبات يمكن أن تواجههم في القراءة . وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم في القراءة عند هؤلاء الأطفال .

كذلك فقد أجرى "موريسون" وآخرون .Morrison, et.al (١٩٨٨) من جانب آخر دراسة على عينة من أطفال الروضة لاختبار صحة النتائج التي يمكن الحصول عليها عن طريق اختبارات الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات القراءة . وأوضحت النتائج أن هذه الاختبارات قد تنبأت بمعدل (٥٧%) من مشكلات القراءة التي تعرض لها أطفال الروضة ممن يعانون من مشكلات القراءة من أفراد هذه العينة التي أجريت تلك الدراسة عليها .

أما صعوبات التعلم النمائية من جهة أخرى عند أطفال الروضة فيمكن النظر إليها على أنها هي تلك الصعوبات التي تشتمل على المهارات السابقة للتحصيل (ليست سالفة الذكر لكن المهارات اللازمة التي تسبق التحصيل) والتي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية ، والتي تتعلق بالوظائف العقلية ، والعمليات العقلية والمعرفية التي تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية المختلفة . وحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى تكون لديه صعوبة في التعلم .

ومن جانب آخر فإن مثل هذه الصعوبات تظهر في ثلاثة مجالات أساسية هي النمو اللغوي ، والنمو المعرفي ، ونمو المهارات البصرية الحركية علماً بأن أولئك الأطفال يبدون تبايناً واضحاً في النمو بين هذه المجالات . وتتضمن الصعوبات اللغوية في هذا الإطار الاستقبال السمعي ، والتفكير السمعي ، والتعبير اللفظي في حين تتضمن الصعوبات المعرفية

الانتباه ، والذاكرة ، وتشكيل المفاهيم ، وحل المشكلات ، بينما تتضمن الصعوبات البصرية ، الحركية أداء الحركات الدقيقة ، وأداء الحركات الكبيرة .

ونحن نرى أن المهارات قبل الأكاديمية والتي تمثل لب صعوبات التعلم الأكاديمية وأساسها إنما تعد بمثابة تلك الآليات التي يتم من خلالها الأداء الأكاديمي للطفل عامة . ومن هذا المنطلق فإن صعوبات التعلم النمائية إنما تعتبر بمثابة أحد أهم العوامل التي تفسر تدني مستوى التحصيل الدراسي للأطفال ، حيث تتضمن اضطرابات في الانتباه ، والذاكرة ، والإدراك ، والتفكير نتيجة لعملية نفسية أو عصبية داخلية ، أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ، والتهجي ، هذا ويمكن النظر إلى تلك الصعوبات في واقع الأمر ، كما يشير أحمد عواد (١٩٩٤) على أنها تعد بمثابة نقص في المتطلبات الأساسية السابقة لأي مهارة ، فالطفل قبل أن يتعلم القراءة على سبيل المثال ينبغي أن تكون قد نمت لديه قدرة ملائمة على التمييز البصري ، والذاكرة البصرية ، وقدرة مناسبة على اكتشاف العلاقات ، وتركيز الانتباه . ويعتبر نمو مثل هذه القدرات مطلباً أساسياً سابقاً لتعلم القراءة وذلك في نفس الوقت الذي يعد فيه نمو مهارات أخرى مثل التآزر بين العين واليد ، ونمو الذاكرة ، وقدرات التتابع من أهم المتطلبات الأساسية السابقة لتعلم الكتابة .

ومن هذا المنطلق فنحن نرى أن هذا يعني أن العمليات العقلية المعرفية والعمليات اللغوية أو المرتبطة باللغة ، والتآزر البصري الحركي والتي تمثل في مجملها جوهر أو لب صعوبات التعلم النمائية تعد في الواقع متطلبات أساسية للتعلم الأكاديمي ، ويمكن أن تظهر بوادرها إلى جانب المنبئات أو المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية أي المهارات قبل الأكاديمية خلال مرحلة الروضة . وبالتالي فإن اكتشاف أي من تلك المؤشرات الدالة على أي من هذين النمطين الأساسيين لصعوبات التعلم ، وذلك من خلال مثل هذه السن الصغيرة إنما يعبر عن الاكتشاف المبكر لمثل هذه المشكلة العويصة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يسهم كثيراً في تحديد واختيار الوسائل المناسبة التي يمكن من خلالها اختيار ، وتصميم ، وإعداد ، وتنفيذ البرامج المختلفة للتدخل المبكر وهو ما يمكن أن يعود بالفائدة على أولئك الأطفال ، حيث يكون من شأنه أن يترك عليهم العديد من الآثار الإيجابية الدالة في هذا المضمار .

وإذا كانت صعوبات التعلم النمائية بالنسبة لأطفال الروضة تتمحور ، كما أسلفنا في ثلاثة مجالات أساسية تتمثل في النمو اللغوي ، والنمو المعرفي ، ونمو المهارات البصرية ، الحركية ، فإن هؤلاء الأطفال قد يظهرون تبايناً في النمو بين هذه المجالات ، حيث قد يتأخر الطفل في النمو اللغوي في الوقت الذي يسير فيه أداؤه في المجالات المعرفية والبصرية ، الحركية بشكل عادي . ومن جهة أخرى قد يعاني الطفل من تباين بين هذه المجالات الثلاثة ، حيث نجد أن الطفل الذي يعاني من تأخر في نموه اللغوي على سبيل المثال قد يفهم كثيراً مما يقال له أو يسمعه ، ولكنه يواجه مشكلة كبيرة في التعبير عن نفسه باستخدام اللغة الشفوية ، كما أنه قد يعاني فيما يتعلق بالناحية المعرفية من صعوبة في تذكر ما يسمع ، وإن كان يتمتع في الوقت ذاته بذاكرة بصرية ممتازة لما يشاهده . ومن ثم فإن أحد المؤشرات الأساسية لصعوبات التعلم النمائية يتمثل في الكشف عن التباين في أداء الطفل سواء كان التباين بين هذه المجالات الثلاثة ، أو داخل كل مجال منها على حدة .

هذا وعندما أجرى أحمد عواد (١٩٩٤) دراسة على أطفال الروضة بهدف التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى عينة تألفت من ٤٧٨ طفلاً (٢٥٨) ذكور ، (٢٢٠) إناث ، بمحافظة القليوبية تتراوح أعمارهم بين (٥-٦,٢) سنة بمتوسط (٥,٢) سنة ، وانحراف معياري (٣,٦) ، واستخدام قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية التي قام بإعدادها ، وطبقها على معلماتهم البالغ عددهن (١٢) معلمة ، وأسفرت تلك الدراسة عن النتائج التالية :

- شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة بنسبة (٥,٨٦%) وذلك بين الأطفال الذين أجريت الدراسة عليهم .
- أن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين الأطفال كانت الصعوبات المعرفية بنسبة (١٢,٣٤%) ومظاهرها (حل المشكلات ، الانتباه ، التمييز ، صعوبات الذاكرة ، تشكيل المفاهيم ، والتكامل بين الحواس) ، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة (٨,٣٧%) ، ومظاهرها (اللغة الشفوية ، التفكير السمعي ، والاستقبال السمعي) ، وجاءت الصعوبات البصرية الحركية في المرتبة الثالثة بنسبة (٧,٩٥%) ومظاهرها (أداء المهارات الحركية الكبيرة "تناسق عضلي" ، وأداء المهارات الحركية الدقيقة) .
- كانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية (٦,٢%) ، بينما كانت نسبة الإناث (٥,٤٥%) وذلك في جميع أبعاد القائمة .

# تشخيص صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

يعد التعامل مع الأطفال في هذه السن الصغيرة بهدف التعرف على وجود مؤشرات تدل على صعوبات التعلم سواء الأكاديمية أو النمائية منها أمراً صعباً في الواقع كما يرى عادل عبد الله (٢٠٠٦ ، أ : ١٢٤-١٢٦) حيث يتطلب تشخيص الطفل على أنه يعاني من صعوبات التعلم التأكد من توفر العديد من الشروط لديه بناء على عدد من الإجراءات كما يلي :

١. ملاحظة سلوك الطفل بشكل دقيق ، وهو الأمر الذي يمكن أن يتم من جانب الوالدين ، أو المعلمات بالروضة . وتعتبر هذه الملاحظة على درجة كبيرة من الأهمية ، حيث أنها في واقع الأمر ، وإن كانت تمثل أولى الخطوات ذات الأهمية في هذا الصدد يمكن أن توفر الكثير من الوقت والجهد والمال في سبيل التعرف على مثل هؤلاء الأطفال ، وذلك إذا ما اتبعنا أسلوباً بسيطاً يتم في الواقع استخدامه مع الموهوبين لكننا هنا نعكس الغرض منه ، حيث أننا نستخدم عند التعامل مع الأطفال الموهوبين ما يعرف بترشيحات المعلمين ، وذلك من بين غيرها من الترشيحات الأخرى ، ومن المعروف أن مثل هذه الترشيحات تحدد أن هذا الطفل أو ذاك يعد موهوباً ، ولكننا هنا نطلب من المعلمة أن ترشح أو تحدد لنا ذلك الطفل الذي يعد هو الأقل في مستوى أدائه الذي يعد منخفضاً قياساً بمستوى ذكائه ثم نقوم نحن باستكمال إجراءات التشخيص مع هذا الطفل ، وبالتالي فإننا نقصر عملنا مع هذا الطفل فقط دون أن نتعامل مع غيره من الأطفال الآخرين .
٢. تحليل هذا السلوك بشكل أكثر دقة ، ويعد تحليل السلوك أو تحليل الأداء وسيلة أساسية ومهمة في سبيل التعرف على أهم جوانب القوة ونواحي القصور التي يتسم الطفل بها والتي تم في ضوئها التحديد الدقيق لمثل هؤلاء الأطفال ، ومن ثم اكتشافهم مبكراً وإخضاعهم بالتالي لأحد برامج التدخل المبكر . ومن المعروف أن تحليل ذلك السلوك يكون من شأنه أن يوضح لنا جوانب القصور التي يعاني الطفل منها والتي يتم في ضوئها الحكم على مستوى أدائه .
٣. تحديد أهم الخصائص السلوكية والنفسية التي يتسم بها الطفل والتي تعد في ذات الوقت مؤشراً على صعوبات التعلم من جانبه ، وتجعله أكثر عرضة لها أي التي تجعله معرضاً لخطر صعوبات التعلم .
٤. استخدام أحد اختبارات المسح النيورولوجي حتى نتأكد من أن القصور أو الخلل الذي يعاني الطفل منه لا يعود إلى أسباب سيكولوجية ، ولكنه يعود إلى أسباب نيورولوجية .

ومن المعروف أن اختبارات المسح النيورولوجي ظلت لفترات طويلة من أهم الأدوات التي تعبر عن أن المشكلة ترجع في أساسها إلى عوامل نيورولوجية وليست سيكولوجية ، ولكن يرى الكثيرون في ظل التطورات التكنولوجية السريعة والراهنة أن مثل هذه الاختبارات قد أضحت غير دقيقة نظراً لأنها سيكولوجية في جوهرها ، ومن ثم ينبغي أن نرجع إلى الأشعة المقطعية ، وأشعة الرنين المغناطيسي ، وأشعة البوزيترون ، وغيرها.

٥. على الرغم من انه لا توجد في الوقت الراهن أدوات قياس دقيقة للأطفال في هذا السن يمكن الاعتداد بها في هذا السبيل ، إلا أن الملاحظة الدقيقة والمقننة لسلوك الطفل ، وتحليل الأداء الذي يأتي به يظلان من أكثر الأدوات المستخدمة في هذا الإطار شيوعاً واستخداماً وبالتالي تصبح من أكثرها أهمية . ولكن لا ينبغي أن يقتصر الأمر عليهما فقط ، حيث يتضح أن استخدام أحد اختبارات المسح النيورولوجي يعتبر على درجة كبيرة من الأهمية نظراً لأن الهدف منه إنما يتمثل في المقام الأول في تحديد ما إذا كانت الأسباب الأساسية للمشكلة سيكولوجية خارجية أم عصبية نيورولوجية داخلية ، وبالتالي يتضح أنه لا يوجد هناك اقتصار على استخدام إجراء واحد فقط لهذا الغرض .

٦. يمكننا بجانب ذلك أن نلجأ إلى ألعاب الأطفال ، وأدوات لعبهم في سبيل تشخيص تلك المشكلات التي يعانون منها ، والتعرف على مدى وجود أي مؤشرات يكون من شأنها أن تدل على صعوبات التعلم سواء الأكاديمية أو النمائية .

وفي هذا الإطار يشير جمال الخطيب ، ومنى الحديدي (١٩٩٨ : ٤٧-٤٩) إلى أن هناك بعض العلامات المبكرة التي تظهر على الطفل ، والتي تدل في الواقع على الصعوبات النمائية التي تتعلق بالكلام واللغة والجانب المعرفي . ومن ثم يصبح علينا أن ننتبه جيداً إلى تلك السلوكيات ، وأن نعمل جاهدين على تحديدها بدقة حتى يمكن أن تسهم في التوصل إلى تشخيص محدد ودقيق للحالة . ومن أهم هذه السلوكيات التحدث بطريقة غير مفهومة ، والتحدث بطريقة ملفتة للنظر وذلك بشكل سلبي ، وظهور إيماءات جسمية غريبة عند التحدث ، ومعاناة الطفل عندما يتكلم ، وعدم قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بالكلام أو استيعاب ما يقال له ، وقيام الطفل بحذف أو استبدال بعض الأصوات عند التحدث مع ملاحظة أن هذا الأمر قد يتداخل مع اضطرابات النطق ، والتحدث بطريقة سريعة أو بطيئة جداً ، وشعور الطفل بالإحراج عندما يتكلم ، وبطء معدل التعلم بصورة ملحوظة ، والتأخر في معظم مجالات النمو ، وتدني مستوى التحصيل في مهام التعلم بالروضة ، وعدم التمتع

بالكفاية الاجتماعية ، والتأخر اللغوي الملحوظ ، وعدم القدرة على تعميم المهارات ونقل أثر التعلم ، والحاجة إلى التكرار المبالغ فيه ، وعدم القدرة على التركيز علاوة على عدم الانتباه.

وفضلاً عن ذلك هناك مجموعة من الخصائص المميزة لمثل هؤلاء الأطفال في مثل هذه السن الصغيرة وذلك فيما يتعلق بجانب صعوبات التعلم النمائية أو الأكاديمية كما يرى عادل عبد الله (٢٠٠٥ ، ب : ١٤٨-١٤٩) والتي ينبغي على الوالدين بمجرد أن يلاحظا انطباق العديد من هذه الخصائص على الطفل أن يبحثا في الحال عن المساعدة من المختصين في هذا الصدد ، وأن يحاولا الاستفادة من المصادر المجتمعية المختلفة التي يكون من شأنها أن تحقق الفائدة المرجوة لهما ولطفلهما . وعلى ذلك فإن تلك الخصائص تعمل كمؤشرات أساسية ، ويتم في ضوئها اللجوء إلى المختصين حتى يتم التشخيص المبكر للطفل .

ومن أهم هذه الخصائص التي يمكن النظر إليها كمؤشرات أو سلوكيات منبئة تدل على صعوبات التعلم النمائية بين الأطفال في مثل هذه السن الصغيرة ما يلي :

- يجد الطفل صعوبة في إتباع التعليمات المختلفة التي يتم توجيهها إليه .
- يجد صعوبة في الالتزام بروتين معين واتباعه .
- غالباً ما يجد صعوبة في استيعاب ما نطلبه منه أو يحدث أمامه .
- يتحدث في وقت متأخر قياساً بأقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية .
- تواجهه مشكلات عديدة تتعلق بالمفردات اللغوية حيث عادة ما تواجهه صعوبة بالغة في تحديد واختيار الكلمة الصحيحة .
- غير قادر على استخدام المفردات اللغوية الاستخدام الصحيح في المناسبات المختلفة .
- يواجه قصوراً واضحاً في التراكيب اللغوية من ناحية الكم والمحتوى .
- عادة ما تتأخر التراكيب اللغوية حتى البسيط منها في تطورها لديه .
- يجد صعوبة في نطق الكلمات بطريقة صحيحة حيث يتعرض للعديد من المشكلات التي تتعلق بالنطق كالحذف ، أو الإبدال ، أو الإضافة ، أو التشويه .
- يعاني من قصور واضح في مهاراته الاجتماعية حيث عادة ما تقل عن المتوسط .
- ليس بمقدوره أن يعبر عن نفسه بشكل مناسب .
- يتشتت انتباهه بسهولة .
- غير قادر على أن يركز على مثير معين لفترة طويلة .
- لا يلعب بلعبة معينة فترة طويلة بل عادة ما ينتقل من لعبة إلى أخرى بسرعة .

- كثيراً ما يواجه العديد من المشكلات التي تتعلق بالإدراك البصري .
- يجد صعوبة في التمييز البصري بين المثيرات المختلفة .
- يجد مشكلة في التمييز السمعي للأصوات المختلفة .
- غير قادر على أن يربط بين الصوت والحيوان الذي يصدر ذلك الصوت .
- يجد صعوبة في تذكر الكلمات التي يتم النطق بها أمامه .
- مدى انتباهه للمثيرات المختلفة قصير .
- عادة ما تبدو عليه مشاعر الضيق والاستياء بشكل مستمر .
- يجد صعوبة في تذكر التفاصيل الدقيقة للمواقف التي يمر بها .
- يعاني من تأخر واضح في كثير من مهاراته الحركية العامة .
- تواجهه مشكلات عديدة في القيام بقص الصور المختلفة بطريقة مناسبة .
- يجد مشكلة في لصق الصور في الأماكن المحددة لها .
- غير قادر على تلوين أجزاء من الصورة بالألوان المختلفة بحسب ما نطلب منه .
- لا يستطيع السير على خط مستقيم يتم تحديده له .
- من الصعب عليه معرفة أيام الأسبوع .
- ليس بمقدوره أن يحدد شهور السنة .
- يجد صعوبة في التمييز بين فصول السنة الأربعة .

ويعد التشخيص المبكر لصعوبات التعلم أمراً مهماً نظراً لأنه يعد سابقاً على التدخل المبكر Early intervention وشرطاً له . ويعتبر التدخل المبكر هو ذلك النوع من التدخل بما يضمه ويتضمنه من خدمات مختلفة عديدة يتم تقديمها للطفل المعوق خلال السنوات الست الأولى من عمره ، وأن مثل هذه الخدمات المتضمنة ترتبط من هذا المنطلق بالتربية الخاصة ، ويكون من شأنها أن تسهم بالتالي بدور فاعل في تحقيق العديد من النتائج الإيجابية التي تنعكس آثارها على الطفل بطريقة أو بأخرى . وفي هذا الصدد يشير جمال الخطيب ومنى الحديدي (١٩٩٨ : ٤٦) إلى أن التدخل المبكر يتضمن تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة ، أو تأخر نمائي ، أو الذين تكون لديهم قابلية للتأخر ، أو الإعاقة . ونظراً لأن برامج التدخل المبكر تعني بالأطفال في هذه المرحلة السنية التي تتباين فيها قدراتهم وحاجاتهم بدرجة كبيرة فإن مناهج وأساليب التدخل تختلف وتتنوع حيث توجد فروق كبيرة مثلاً بين طفل عمره عام واحد فقط ، وطفل آخر عمره عامان ، وطفل ثالث عمره ثلاثة أعوام ، وهكذا .

ومع أن معظم برامج التدخل المبكر تعتبر برامج عامة أي تتضمن مكونات عامة متعددة وإن اختلفت بحسب إعاقة الطفل ، وحالته حيث تعني مثل هذه البرامج بأي طفل لديه إعاقة ، وتعمل على تقديم الرعاية اللازمة له منذ هذه السن الصغيرة وذلك من خلال أساليب علاجية معينة ومحددة كالخدمات الصحية ، أو العلاج الطبيعي ، أو العلاج الوظيفي ، أو الخدمات النفسية ، أو الأسرية ، أو الاجتماعية المختلفة فإن هناك مع ذلك برامج تدخل فئوية معينة تعني بتقديم الخدمات المختلفة التي يتم تقديمها خلال هذه الفترة لفئة معينة من فئات الإعاقة دون سواها كأن يتم تقديمها على سبيل المثال للأطفال المتخلفين عقلياً ، أو ممن تبدو عليهم بعض المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم ، أو غيرهم . وتهدف كل هذه البرامج سواء البرامج العامة أو حتى الفئوية إلى تطوير وتنمية قابلية الطفل الصغير وإمكاناته وقدراته إلى أقصى قدر ممكن ، أو كما يرى الكثيرون تحقيق الاستفادة القصوى من بقايا القدرات لدى هذا الطفل أو ذلك .

ومن جانب آخر يعتقد التربويين وعلماء الاجتماع كما يشير "سميث" Smith (٢٠٠٠ : ١٣٢) ، و"زيجلر" و"ستيفكو" Zigler & Styfco (٢٠٠٠ : ٢٢١) أنه كلما تم اكتشاف الإعاقة في وقت مبكر من حياة الفرد ، وكلما بدأنا في استخدام برنامج تربوي أو علاجي معين آنذاك كانت النتائج أفضل بكثير بالنسبة للطفل . وفي الواقع هناك ثلاث نقاط جدلية مهمة تميز التدخل المبكر كما يشير "كايزر" Kaiser (٢٠٠٠ : ١١٧) وتعتبر مبررات جيدة للاهتمام بتقديم هذا النوع من التدخلات لأولئك الأطفال المعوقين بشكل عام والذين تبدو عليهم بعض المؤشرات التي تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات تعلم لاحقة على وجه الخصوص حيث من المعروف أن فئة الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم تعتبر كما أشرنا هي أكبر فئات التربية الخاصة أو غير العاديين من ناحية العدد . ويمكن أن نعرض لمثل هذه المبررات على النحو التالي :

١. إن التعلم المبكر من جانب الطفل وهو ما يحدث على أثر تعرضه لأحد برامج التدخل المبكر ، واشتراكه فيه ، وتحقيق الاستفادة منه يوفر الأساس للتعلم التالي أو اللاحق من جانبه ، وبالتالي كلما أسرعنا باستخدام برنامج خاص للتدخل كان من الأكثر احتمالاً أن يستمر الطفل في تعلم مهارات أكثر تعقيداً . وهذا من شأنه بطبيعة الحال أن يقوض كثيراً من احتمالات تعرض الطفل لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة .
٢. يمكن للتدخل المبكر أن يساعد الأسرة على التكيف لوجود طفل معوق لها حيث يوفر للوالدين تلك المهارات التي يحتاجان إليها كي يتمكنا من التعامل مع طفلهما بشكل فعال

في المنزل ، كما أنه يساعد الأسرة أيضاً على إيجاد وتوفير تلك الخدمات التي ترتبط بالدعم الإضافي التي قد يحتاجون إليها في سبيل التعامل الناجح مع ذلك الطفل وتنشئته جيداً مثل الإرشاد ، أو المساعدة الطبية ، أو المالية .

٣. من المحتمل أن يعمل التدخل المبكر على توفير الدعم اللازم للطفل والأسرة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يسهم بصورة كبيرة في منع الطفل من تطوير مشكلات أو إعاقات إضافية تزيد من تعقيد وضعه أو حالته .

وعلى هذا الأساس فإن قصور المهارات قبل الأكاديمية من جانب أطفال الروضة وخاصة أطفال السنة الثانية بالروضة يمثل في حد ذاته اكتشافاً مبكراً لصعوبات التعلم يكون من شأنه أن يساعدنا في تقديم برامج التدخل المبكر ، ويوجهنا في هذا السبيل .

## مقترحات تتعلق بالاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم

يتطلب الاكتشاف المبكر لتلك المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم خلال مرحلة الروضة كما يرى عادل عبد الله (٢٠٠٥ ، ب) توفر مجموعة متنوعة من الأمور ذات الأهمية في هذا الصدد من أهمها ما يلي :

١. أن يكون هناك معلماً خاصاً بهذه الفئة يتولى أمورها منذ مرحلة الروضة .
٢. أن يتم إعداد أخصائي نفسي مؤهل للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يكون متخصصاً في التعامل مع حالات صعوبات التعلم والاكتشاف المبكر لها .
٣. أن تتوفر أدوات قياس دقيقة يمكن أن نستخدمها لتشخيص وتقييم هؤلاء الأطفال .
٤. أن يتم التحديد الدقيق للخصائص السلوكية والنفسية المميزة للطفل آنذاك .
٥. الاهتمام بتقديم خطة تعليم فردية أو ما تعرف بالخطة التربوية الفردية له بمجرد أن يتم التأكد من أنه معرض لخطر صعوبات التعلم .
٦. الاهتمام بتقديم الخدمات المناسبة للطفل وأسرته والتي يكون من شأنها أن تسهم في الحد من تلك المؤشرات ، وتمنع تطورها إلى صعوبات تعلم فعلية لاحقة تحدث فيما بعد وتترك آثاراً سلبية عديدة عليه .
٧. أن تكون هناك بدائل تسكينية لتعليم هؤلاء الأطفال تؤكد على ضرورة أن يتم دمجهم واحتواؤهم مع أقرانهم العاديين .

# المبحث الثاني

## الكفاءة الاجتماعية Social Competence

مقدمة .

أولاً : مفهوم الكفاءة الاجتماعية .

ثانياً : الكفاءة الاجتماعية .

ثالثاً : محددات الكفاءة الاجتماعية .

رابعاً : تقييم الكفاءة الاجتماعية .

خامساً : الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم .

# المبحث الثاني

# الكفاءة الاجتماعية Social Competence

## مقدمة :

لقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة الكفاءة الاجتماعية Social Competence لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Special Need لما لها من أهمية بالغة في التعرف على أوجه القصور في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد الآخرين ، والتكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه ، وما إلى ذلك من الجوانب الأساسية التي تسهم في تكوين الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد .

إن معرفة الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي Social Competence and School Adjustment للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، وأثناء فترة الدراسة ، لمن الأمور الضرورية التي من الممكن أن تساعدنا في الكشف عن الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية ، والمعرضون منهم للخطر At-Risk ، والاستفادة من معرفة تلك الخصال في محاولة للتغلب على مشكلاتهم ، وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار في المواقف والأوضاع البيئية المختلفة (أحمد عواد ، أشرف شريت ، ٢٠٠٤ : ٢٠) .

ومن أجل استثمار طاقات الأبناء تسعى الأمم جاهدة إلى محاولة التعرف على إمكاناتهم وقدراتهم من أجل الاستفادة منها واستغلالها على الوجه الأكمل ، ولا فرق في ذلك بين طفل سوي وآخر غير سوي ، فالجميع سواسية أمام الفرص المتكافئة لرعايتهم وتأهيلهم ودعمهم باستمرار ، مما يؤدي على زيادة دافعيتهم للتقدم والتنمية .

وبالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities فإنهم يظهرون انخفاضاً واضحاً في الثقة بالنفس ، ومنهم من يظهر في التوافق الاجتماعي الذي يبدو في صورة الانطواء ، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية ، ومنهم من تصدر عنه تعليقات بذيئة أثناء لعبة مع زملائه ، ومنهم من يكون سلبياً أكثر من زملائه العاديين ، خاصة في المواقف

الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون . وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي (كمال سيسالم ، ١٩٩٥ : ١٣٨) .

ومن ناحية أخرى وجد أن صعوبات التعلم تؤثر في الكفاءة الاجتماعية ، فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن مهارات التفاعل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظل متدنية بالمقارنة مع الأطفال الآخرين . وهذا يبدو حقيقياً بصرف النظر عن ما إذا كان الحكم على الكفاءة الاجتماعية مبنياً على تقديرات المعلمين ، وتقديرات الآباء ، وتقديرات الأقران . ففي الحقيقة أن البيانات ربطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية (Michal, Minnett, 1993) .

وقد ربطت التربية الخاصة Special Education بين التعليم الأكاديمي من جهة ، والتكيف الاجتماعي من جهة أخرى ، لما لهما من آثار متبادلة ، وكل منهما يؤثر في الآخر، فضعف الإنجاز الأكاديمي يؤثر سلباً في الكفاءة الاجتماعية ، والعكس صحيح ، فالقصور في الكفاءة الاجتماعية يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي (فايز قنطار ، ١٩٩١ : ٢١٢) .

ونظراً لأهمية ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد ، فإن تلك الظاهرة في الكفاءة الاجتماعية من الظواهر المهمة والأساسية التي تشغل بال الكثيرين من علماء النفس والتربية، لما لهذه الظاهرة من تأثير واضح على مستوى التقدم الذي يحرزه الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والمتأمل لهذه الظاهرة يجد أن هناك نسبة من الأطفال تستفيد مما يقدم لهم من برامج داخل الفصل الدراسي كما يجب أن يكون ، ونسبة أخرى تستفيد بقدر محدود ، ونسبة ثالثة لا تستفيد من البرامج التعليمية داخل الفصل الدراسي .

وإيماناً منا بأهمية الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه ، وعلاقتها التبادلية بالتحصيل الأكاديمي ، وأهميتها كمحك في تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة ، كانت فكرة الدراسة الحالية في حالة التعرف على الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

## أولاً : مفهوم الكفاءة الاجتماعية Social Competence

تناولت الباحثة متغير الكفاءة الاجتماعية لما له من ارتباط وثيق في تحققه بالكفاءة اللغوية ، فالكفاءة الاجتماعية تتضمن أبعاداً عديدة منها القدرة على القيام بالأنماط السلوكية المرغوبة واللازمة للتكيف مع البيئة ، وتوافر المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل وإقامة علاقات مع الأقران ، وتعتمد هذه الأنماط والمهارات بدرجة كبيرة وإن لم تكن تامة على اللغة ؛ فالشخص اللبق الذي تتوافر لديه مهارات المحادثة ، مثل (القدرة على جذب الانتباه لحديثه ، وتحديد أهدافه والتعبير عن مشاعره ورغباته ، ومراعاة مشاعر الآخرين وتحليل تصرفاتهم ، وإعطائهم الفرصة للتعبير عن رغباتهم ، والذي يعرف متى يبدأ الكلام ، ومتى وكيف يتوقف ، وماذا يقول وبأي عمق وفقاً لمستوى الأطراف المشتركة في المحادثة) ، فمثل هذا الشخص تكون له جاذبية اجتماعية عالية ، ويتمتع بدرجة عالية من القبول والتقبل ، وهذا كفيل بأن يمنح الشخص إحساساً بالكفاية والفعالية ، ويحميه من مشاعر الدونية والنقص التي هي وفقاً "وركر" و"ماككونال" Worker & Mc. Connell (١٩٩٥ : ٣٣٣) من الأزمات الأساسية لهذه المرحلة Industry Versus Inferiority ، حيث يرى أن الأطفال في هذه المرحلة مشغولون بمحاولة التمكن من المهارات ذات القيمة بالنسبة لثقافتهم ، أياً كانت هذه المهارات ، وهم في أثناء ذلك ينمون مفهوماً عن أنفسهم ، إما أكفاء أو غير أكفاء Industrious and Productive Or Inferior and Inadequate .

وبالتالي فهم إما متقبلين أو غير متقبلين لذواتهم ، حيث يترتب على ذلك تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي من عدمه ، ويوضح (أنور الشرقاوي ، ١٩٨٣ : ٨٥- ٨٦) هذه العلاقة بقوله : "إن الشخص المتقبل لذاته يكون على بصيرة بها ، يدرك من خلالها إمكاناته واستعداداته بطريقة موضوعية ، ويكون أقدر على تبني مستويات موضوعية للطموح وعلى تحقيقها ، وبالتالي يكون أقدر على تجنب مواقف الإحباط بطريقة بناءة ، ويتصف الشخص المتقبل لذاته بالثقة بالنفس واحترام الذات ، ويصاحب تقبل الآخرين ، وهذا بدوره يصاحب غالباً بالتقبل من الآخرين ، فالشخص المتقبل لذاته يشعر بالأمان ، وبدرجة من الاهتمام بالآخرين ومن أن يبدي استشعاراً بهم ، أي القدرة على أن يتفهم أفكار ومشاعر الشخص الآخر" .

ويؤكد "جولدمان" Goldman (٢٠٠٠ : ١٦) العلاقة الوثيقة بين الكفاءة الاجتماعية والكفاءة اللغوية حيث يرى أن "إحدى الكفاءات الاجتماعية تتمثل في الكيفية التي يعبر بها

الناس عن مشاعرهم ، ومدى نجاحهم أو فشلهم في التعبير عن هذه المشاعر ، كما يشير إلى المصطلح الذي استخدمه Paul Ekman وهو مصطلح "قواعد التعبير" للدلالة على تلك الأساليب التي يوجد اتفاق عام بين الناس على اللجوء إليها للتعبير عن مشاعرهم على نحو لائق .

وقد تعددت تعريفات الكفاءة الاجتماعية ، حيث أن هناك من يعرفها في ضوء مظاهرها أو نواتجها النهائية ، وهناك من يعرفها في ضوء أبعادها ومكوناتها .

## تعريف الكفاءة الاجتماعية في ضوء النواتج :

من الذين يعرفون الكفاءة الاجتماعية في ضوء النواتج "جريشام" Gresham (١٩٨٩ : ١٢١) فقد حدد الكفاءة الاجتماعية في ضوء ثلاثة أبعاد حيث عرفها بأنها "مكون أساسي من مكونات الشخصية والصحة النفسية يتضمن ثلاثة أبعاد أو مجالات فرعية هي السلوك التكيفي Adaptive Behavior ، والمهارات الاجتماعية Social Skills التي تتضمن مهارة إقامة علاقات مع الأقران Peer Relations ، ومهارات الإنجاز الدراسي Achievement (Merrell, 1991: 211) .

وعرفها "فول" Full بأنها "الحكم الإجمالي Summative Judgment الذي يقدمه الأفراد الآخرون في بيئة الشخص مثل : (المعلمون ، والآباء ، والأقران) عن الفعالية العامة للسلوك الاجتماعي للشخص ، فإذا كان هذا الحكم سالباً فإنه يمكن القول بأن مستوى الكفاءة الاجتماعية منخفض ، أما إذا كان هذا الحكم موجباً ، فهذا يعني أن مستوى الكفاءة الاجتماعية مقبول أو مرتفع (Walker, et. al., 1995: 71) .

أما "ميريل" Merrell (١٩٩١ : ٢١٥) فإنه يعرف الكفاءة الاجتماعية في ضوء أبعادها ، فيرى أنها "بنية معقدة ، متعددة الأبعاد ، حيث تتكون من متغيرات سلوكية ، ومعرفية متنوعة ، كما تتناول مظاهر مختلفة للتوافق الانفعالي ، وبالتالي فهي ضرورية لتنمية علاقات اجتماعية ملائمة ، والحصول على نتائج اجتماعية مرغوبة" .

## تعريف الكفاءة الاجتماعية في ضوء أبعادها ومكوناتها :

ولتوضيح هذا المفهوم فإنه لابد من التعرف على أبعاده الثلاثة التي تم تحديدها وهي :

**★ البعد الأول : السلوك التكيفي Adaptive Behavior**

عرف "جروسمان" Grossman السلوك التكيفي بأنه "قدرة الفرد على تحقيق الاستقلال الشخصي ، وتحمل المسئولية الاجتماعية ، وفقاً لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها (Merrell, 1991: 210) .

وقد عرفه كل من "ديمشاك" و"درينكووتر" Demchak & Drinkwate بأنه "يشير إلى قدرة الفرد على مواجهة متطلبات بيئة الحياة اليومية والإنجاز في مناطق الكفاية الذاتية ، والكفاءة الاجتماعية" (Merrell, 1991: 209) .

ويذكر كل من "ويت" ، و"إليوت" ، و"كرامر" Witt, Elliott, & Kramer تعريف الجمعية الأمريكية للتأخر العقلي AAMR (١٩٩٢) للسلوك التكيفي ، بأنه "الفعالية أو الدرجة التي يحقق من خلالها الأفراد معايير الاستقلال الشخصي والمسئولية الاجتماعية المتوقعة بالنسبة لكل من العمر والمجموعة الثقافية" . ويرى "ويت" أنه وفقاً لهذا التعريف ، فإنه القصور في السلوك التكيفي سوف يتنوع في المراحل العمرية المختلفة ، ويمكن أن ينعكس هذا القصور في مناطق متنوعة . (محمود عبد الرسول ، ٢٠٠١ : ٣٠)

ففي مرحلة الطفولة المبكرة يتضح القصور في المناطق التالية : نمو المهارات الحسحركية ، ومهارات التواصل (متضمنة اللغة والكلام) ومهارات مساعدة الذات ، والتطبيع الاجتماعي (نمو القدرة على التفاعل مع الآخرين) .

أما في مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة فإنه يمكن أن يظهر في : تطبيق المهارات الأكاديمية في أنشطة الحياة اليومية ، وتطبيق الاستدلالات والأحكام الملائمة للسيطرة على البيئة ، ونمو المهارات الاجتماعية (مثل المشاركة في الأنشطة الاجتماعية ، وإقامة علاقات شخصية) .

وتذكر كل من "جورالنك" ، و"وكر" Guralink, & Walker (١٩٩٢ : ١٢) أن الأطفال ذوي المهارات الاجتماعية المنخفضة يكونون معرضين لنتائج نمائية سالبة مثل انخفاض تقدير الذات ، وانخفاض التحصيل الدراسي ، والرسوب الدراسي ، والجناح ، ومشكلات التوافق المهني والاجتماعي في المراحل المتقدمة من العمر .

ويعرف "ميريل" Merrell (١٩٩١ : ٢١٠) المهارات الاجتماعية بأنها "سلوكيات عندما يقوم بها الفرد تؤدي إلى نتائج مرغوبة ، ومن أمثلة السلوكيات التي تعبر عن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والشباب ، مهارة إقامة علاقات مع الأقران ، ومهارات الإنجاز الدراسي .

**★ البعد الثاني : إقامة علاقات مع الأقران :**

جماعة الأقران ربما تكون من أكثر النظم تأثيراً في تكوين الطفل لمفهومه عن ذاته ، وفي نمو تقدير الطفل لذاته . وجماعة الأقران هي عبارة عن مجموعة من الأفراد في نفس السن تقريباً ، يلعبون معاً نفس الأدوار الاجتماعية ، ويعملون ويتعلمون معاً ، ويساهم قبول الفرد داخل جماعة الأقران بدرجة كبيرة في بناء وتنمية الإحساس بالكفاءة Sense of Competence وخاصة في مرحلة الطفولة المتوسطة .

وترتبط القدرة على إقامة علاقات مع الأقران ارتباطاً دالاً بالقدرة اللغوية للطفل ، حيث وجد كل من "برينتون" ، وآخرين Brinton, et.al. (١٩٩٦) أن الأطفال ذوي اضطرابات اللغة النوعية جاء تقديرهم لأنفسهم ، وبصورة دالة على أنهم أكثر وحدة Loneliness في المدرسة من أقرانهم ذوي النمو السوي ، وأنهم أقل مشاركة في الأنشطة الشائعة في هذه المرحلة ، مما يفسر احتمالية وجود صعوبات اجتماعية مرتبطة بضعف القدرة اللغوية ، ومن ناحية أخرى لوحظ أن الأطفال المتكيفين اجتماعياً يميلون إلى استخدام اللغة في التفاعل الاجتماعي بمهارة أكثر من الأطفال الأقل تكيفاً . (محمود عبد الرسول ، ٢٠٠١ : ٢٨)

أما "هاتش" ، و"جاردنر" Hatch, & Gardner فقد حدد أربع قدرات منفصلة بوصفها مكونات للذكاء المتفاعل بين الأفراد هي : (Colman, 1992: 237)

١. تنظيم المجموعات : تستلزم المهارة اللازمة للقائد أن يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد ، مثل الطفل الذي يأخذ زمام القيادة بتحديد مركز كل طفل في الملعب أو ينصب نفسه الكابتن .

٢. الحلول التفاوضية : وهي موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع المنازعات ، أو يستطيع إيجاد الحلول للنزاعات التي تنشب بالفعل ، هؤلاء الوسطاء الذين لهم هذه القدرة يتفوقون في عقد الصفقات ، وفي قضايا التحكيم ، والتوسط في

المنازعات ، هؤلاء جميعاً هم أنفسهم من نجحوا في حل الخلافات على أرض الملعب .

٣. العلاقات الشخصية : وترتبط بموهبة التعاطف والتواصل ، التي تسهم القدرة على المواجهة ، والتعرف على مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة ، إنه فن العلاقات بين البشر . إن الأطفال الذين يتمتعون بهذه الموهبة تظل علاقاتهم طيبة دائماً مع كل الناس ، ويسهل عليهم مشاركتهم في اللعب ، ويشعرون بالسعادة وهم يفعلون ذلك ، ثمة استعداد عند هؤلاء الأطفال ليكونوا أفضل من يقرأ عواطف البشر من خلال تعبيرات الوجوه ، وهم أكثر المحبوبين بين زملائهم في المدرسة.

٤. التحليل الاجتماعي : وهو القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ، ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم لمعرفة الناس ، وكيف يشعرون بهم ، هذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة العلاقات الحميمة ، والقدرة على التحليل الاجتماعي أفضل تحليل .

★ **البعد الثالث : الإنجاز الدراسي :**

إن الإنجاز الدراسي من خلال ارتباطه بمناطق قصور التعلم النوعية التي حددتها التنظيمات الفيدرالية القانون العام (٩٤-١٤٢) ، وتتضمن مناطق القصور هذه : مهارات القراءة الأساسية ، فهم القراءة ، التعبير الشفاهي ، الفهم السمعي ، والتعبير الكتابي ، والاستدلال الرياضي ، والحساب الرياضي .

ويشير محمد زياد (٢٠٠٢) إلى إمكانية تحقيق الكفاءة الاجتماعية من خلال غرس وتنمية الأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين ، وإكساب الأفراد للمهارات التي تمكنهم من الحركة النشيطة في البيئة المحيطة ، والاندماج في المجتمع ، مما يقلل من شعورهم بالقصور .

ويؤدي ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد متمثلاً في توافر المهارات المختلفة اللازمة للسلوك التكيفي ، وإقامة علاقات مع الأقران ، والإنجاز الأكاديمي ، إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد .

ويعرف "إنجلش" English (١٩٥٨) التوافق الاجتماعي بأنه "عملية تعديل المطالب وأنماط السلوك الخاص بالأفراد الذين يتفاعلون معاً حتى يمكنهم تحقيق ، ومواصلة علاقة مرغوب فيها ، وهذا التعديل ، قد يكون متبادلاً أو من جانب واحد (نقلاً عن : عبد الحليم محمود السيد وآخرون ، ١٩٩٠ : ٦٥٧) .

ويشير حامد زهران (١٩٩٧ : ٢٧) إلى التوافق الاجتماعي على أنه أحد ثلاثة أبعاد أساسية لازمة لتحقيق التوافق النفسي ، وهذه الأبعاد هي "التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي ، والتوافق المهني ، ويرى أن التوافق الاجتماعي يتضمن السعادة مع الآخرين ، والالتزام بأخلاقيات المجتمع ، ومسايرة المعايير الاجتماعية ، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي السليم ، والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية ، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية .

ويتفق البحث الحالي مع المفهوم الإجرائي للكفاءة الاجتماعية الذي قدمه "جريشام" Gresham (١٩٨٩ : ١٢٢) والذي حددها في ثلاثة أبعاد هي "السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية التي تتضمن مهارة إقامة علاقات مع الأقران ومهارات الإنجاز الدراسي .

## ثانياً : الكفاءة الاجتماعية

إن الإنسان دائماً في حاجة إلى أن يتعايش مع الأفراد الآخرين في المجتمع ، وأن ينال محبتهم وتقديرهم لإثبات ذاته بينهم ، فالعلاقات الاجتماعية هي ارتباطات بين الأشخاص بعضهم البعض في صورة أنظمة اجتماعية تتمثل في أشكال متنوعة من التفاعلات بين الأفراد ، بحيث يؤثر كل منهم في الآخر ويتأثر به ، مما يؤدي إلى حدوث التعلم الذي يتضمن تغيرات في سلوك الأفراد ، أي كل ما يصدر عن الفرد وسلوك عند مواجهته للشخص الآخر وما يتيح لكل منهما من حصيلة نتيجة لوجودهما معاً ، وما يقوم بينهما من علاقات وتفاعلات مشتركة .

ويذكر حامد زهران (٢٠٠٠) أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن الكفاح الاجتماعي ، وبذل كل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية ، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية .

وقد تتمثل الكفاءة الاجتماعية بأكثر من جانب من جوانب الشخصية والتوافق المدرسي ، علماً بأن التوافق عملية ديناميكية مستمرة ، يحاول بها الإنسان عن طريق تغيير سلوكه أن يحقق التوافق بينه وبين نفسه وبين بيئته التي تشتمل على كل ما يحيط به من مؤثرات للوصول إلى حالة الاستقرار النفسي والبدني والتكيف الاجتماعي (أميرة الديب ، ١٩٩٠ : ٣٩) .

إن نمو الكفاءة الاجتماعية يعتبر هدفاً أساسياً للعملية المدرسية بالنسبة لجميع التلاميذ، غير أن بعض التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد هم أكثر الأطفال المعرضين للخطر والفشل في مكونات الكفاءة الاجتماعية ، وذلك يرجع إلى القصور الذي يعانون منه في أداء المهام والمهارات الاجتماعية في المواقف البيئية المختلفة .

ويشير فتحي الزيات (١٩٩٨ : ٦٠٣) على أن المهارات أو الكفايات الاجتماعية تمثل إحدى الأسس المهمة الضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية، مع الأقران والمدرسين ، وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع ، كما تسهم هذه المهارات أو الكفايات الاجتماعية في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية ، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد .

إن المناخ الاجتماعي في محيط البيئة المدرسية يسهم كثيراً في نجاح العملية التعليمية والبناء الجيد لشخصية الأطفال ، فالأطفال في الروضة يحتاجون إلى زملاء لهم يرتبطون بهم ، ويصادقونهم ليلعبون معهم ، ولكن إذا كان أحد الأطفال لسبب ما غير مقبول اجتماعياً بين أقرانه لسبب أو لآخر ، فقد يؤدي ذلك إلى عواقب من شأنها أن تعيق الطفل عن الاستفادة الكاملة من العملية التعليمية والأنشطة ، كما يجب أن يكون ، ويقلل كذلك من كفاءته العلمية والاجتماعية ، وبالتالي من الممكن أن تؤثر على مستقبله الذي تنشده الأسرة ، وينشده هو لنفسه . إن كل هذه الأمور تدعو إلى زيادة الاهتمام بدراسة الجانب الاجتماعي في المجال المدرسي .

ومن المعروف أن بإمكاننا أن نفكر في الكفاءة الاجتماعية كما ترى "هاجير" و"فون" Haager & Vaughn (١٩٩٧ : ٢٢٠) على أنها تتألف من أربعة مكونات ذات أهمية بالغة

بالنسبة للفرد حتى يشعر بالحب من الآخرين ، والتقبل من جانبهم ، والثقة بالنفس ، وتتمثل هذه المكونات فيما يلي :

١. الاستخدام الفعال للمهارات الاجتماعية .
٢. عدم وجود سلوكيات لا تكيفية .
٣. العلاقات الإيجابية مع الآخرين .
٤. المعرفة الاجتماعية الدقيقة التي تتلاءم مع العمر الزمني للفرد .

ومن الملاحظ أن الكفاءة الاجتماعية لا تعني مجرد وجود مهارات اجتماعية جيدة لدى الفرد ، ولا مجرد عدم وجود سلوكيات لا تكيفية من جانبه . ولكنها تعد في الواقع بمثابة مفهوم معقد يتضمن خليطاً من هذه العناصر الأربعة معاً .

ويرى "هالاهان" و"ميرسر" Hallahan & Mercer (٢٠٠٣ : ١٢) أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية ، بل أنهم قد يكونوا في مستوى أو وضع اجتماعي أقل من أقرانهم ، كما يكون لديهم عدد أقل من الأصدقاء قياساً بأقرانهم من التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ، ومن ثم فإن أقرانهم قد يتجاهلونهم أو يرفضونهم اجتماعياً ، وقد ترجع المشكلات التي يواجهونها في مجال العلاقات الاجتماعية إلى القصور الذي يعانونه في المهارات الاجتماعية حيث قد لا يكون بمقدورهم أن يقوموا بقراءة المواقف الاجتماعية المختلفة بنفس مستوى المهارة كغيرهم من الأقران في مثل عمرهم الزمني ، ونتيجة لذلك لا يكون بوسعهم أن يفهموا كيف يحاول الآخرون التأثير عليهم ، أو ما يدركوا ما يريد الآخرون منهم أن يفعلوه ، أو أن يعوا كيف يدركهم الآخرون .

كذلك فإن هؤلاء الأفراد قد يفتقرون كما يرى من "سريدهار" و"فون" Sridhar & Vaughn (٢٠٠١ : ٦٦) إلى اللباقة الاجتماعية في تعاملهم مع الآخرين ، أو في تقديم التعليقات الاجتماعية التقييمية ، أو في تقديم أو تلقي النقد أو المديح والثناء . و فضلاً عن ذلك فإنهم قد لا توجد لديهم مهارات لمقاومة الضغوط السلبية من جانب الأقران ، وقد يختارون نماذج الأقران الخطأ كي يقوموا بمحاكاتها ، كما قد يبدون سلوكيات يراها الآخرون على أنها تثيرهم وتقلقهم بدرجة كبيرة . أو على أنها غير مقبولة كالسلوكيات اللاتكيفية على سبيل المثال . ومع ذلك فإنهم يظلون غير مدركين أن الآخرين ينزعجون منهم ومما يصدر عنهم من سلوكيات وفي بعض الأحيان نجد أنهم قد يعرفون أن ما يقومون به إنما يعد غير

ملائم من الناحية الاجتماعية ، ومع ذلك فإنهم لا يعرفون ما هو الملائم ، ولا يعرفون كيف يسلكون وفقاً لما يتوقعه الآخرون . ونتيجة لذلك يكون عدد أصدقائهم صغيراً أو محدوداً ، ولا يكون بإمكانهم تحديد السبب الذي يساعدهم على تكوين الصداقات والحفاظ عليها ، أو الكيفية التي تجعل بمقدورهم تحقيق ذلك .

وعلى هذا الأساس ينبغي أن يولي المعلمون اهتماماً شديداً لإدراك الذات أو مفهوم الذات من قبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث غالباً ما تكون لديهم فكرة منخفضة عن أنفسهم أو عن قدراتهم نظراً لأنهم يعانون من مشكلات أكاديمية واجتماعية ، ومن المهم أن ننظر إلى مفهوم الذات في مجالات عديدة هي المجال الأكاديمي ، والمجال الاجتماعي ، وتقدير الذات العام أي مفهوم الذات الأكاديمي ، ومفهوم الذات الاجتماعي فضلاً عن تقدير الذات العام .

وإذا ما نظرنا إلى مفهوم الذات الأكاديمي فإننا نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى إدراك أنفسهم في حدود سلبية تفوق بكثير ما يحدث من جانب أقرانهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم ، كما أنهم من جهة أخرى يميلون إلى عزو فشلهم الأكاديمي إلى أشياء لا يكون بمقدورهم تغييرها . ومن الناحية الاجتماعية يميل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى رؤية أنفسهم على أنهم أقل كفاءة من أقرانهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم ، وأنهم أقل تقبلاً منهم أيضاً . ومع ذلك فإننا نواجه بنقطتين ذات أهمية كبيرة هنا تتمثلان فيما يلي :

١. أنه ليس كل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يخبرون مفهوماً أكاديمياً واجتماعياً منخفضاً للذات ، أي أن مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي لا يكون منخفضاً لدى كل هؤلاء التلاميذ على السواء .
٢. إن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتفظون بدرجة عادية من تقدير الذات العام على الرغم من أن إدراك الذات الأكاديمي والاجتماعي من جانبهم يعد أكثر انخفاضاً من أقرانهم العاديين .

وفي واقع الأمر يعد مفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الغالب بمثابة أمر أكثر تغيراً وتعقيداً وذلك قياساً بما يتم إدراكه . كما أن الأقران الذين يقوم هؤلاء التلاميذ بمقارنة أنفسهم بهم . والمقارنات المحددة التي يقومون بإجرائها قد تعمل في الواقع على تشكيل إدراكهم لذواتهم . فعلى سبيل المثال إذا ما كان الطالب يتمتع بقدرة رياضية عالية

وكان يركز على إجراء المقارنات مع غيره في هذا الجانب فإن هذا التلميذ سيكون لديه مفهوم جيد للذات على الرغم من أوجه القصور الأكاديمية التي يعاني منها .

هنا وقد أبدى البعض اهتماماً كبيراً بالأثر السلبي الذي يلحق بمفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جراء تلقي التربية الخاصة في مواقف العزل كأن يتعلموا مثلاً في غرف المصادر أو في الفصل الخاص التام في ذاته . وعلى العكس من ذلك الاعتقاد الشائع تشير نتائج البحوث التي أجريت في هذا الصدد قد أسفرت عن أن تلقي التربية الخاصة في مواقف العزل لها أثر إيجابي على تقدير الذات لهؤلاء التلاميذ حيث يرى "كولمان" وآخرون Coleman et.al. (١٩٩٢ : ٢٣٦) أن هذا الأمر من شأنه في الواقع أن يشجع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على رؤية أنفسهم بصورة أكثر إيجابية عند قيامهم بمقارنة أنفسهم بأقرانهم الذين يشبهونهم أكاديمياً وذلك قياساً بما يمكن أن يحدث عند قيامهم بمقارنة أنفسهم بأقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام .

ومن الجدير بالذكر أننا لا نعلم على وجه الدقة حتى الآن لماذا يخبر معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قدراً أكبر من مشكلات التوافق الاجتماعي قياساً بأقرانهم العاديين أي ممن لا يعانون من صعوبات التعلم . ومثل هذا الأمر ربما يرجع إلى أن وضعهم الاجتماعي الأقل أو الأدنى ، وما يصادفهم من مشكلات التوافق الاجتماعي إنما تتشكل بمقتضى تحصيلهم الأكاديمي المنخفض ، أو ن قص أو قصور الفهم الاجتماعي من جانبهم ، أو سلوكهم غير الملائم ، أو انخفاض دافعيتهم الاجتماعية . أو عجزهم عن مقاومة ضغوط الأقران والبيئات الاجتماعية غير المرغوبة (كالتحيز السلبي من جانب الأقران أو المعلم ، ورفضهم من جانب الوالدين أو المعلمين ، وانجذابهم نحو أقرانهم سيئي التوافق على سبيل المثال) . أو أنه قد يرجع من جانب إلى آخر إلى وجود نوع من الامتزاج ينشأ بين أكثر من عنصر واحد من مثل هذه العناصر .

وأشار "كولمن" Coleman (١٩٩٢) من خلال المقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأن الكفاءة الاجتماعية تكشف عن صعوبات التعلم ، وأن الانخفاض في التحصيل الأكاديمي هو العامل المشترك الذي يدل على خصائص ذوي صعوبات التعلم (Cecil, 1997: 629) .

وظهرت مؤشرات متنوعة للكفاءة الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات التي قارنت بين العاديين وذوي صعوبات التعلم من الجنسين ، واعتمدت أكثرها على المقاييس الأكاديمية ، مفاهيم المعلم ، مفاهيم النظير ، إدراك الذات ، الشبكة الاجتماعية ومن خلال كل ما سبق استطاع الباحثون تكوين فكرة عن العلاقة بين صعوبات التعلم والكفاءة الاجتماعية ، وعلى كل حال مهما كانت نوعية تلك المقاييس المستخدمة فإن معظمها أشار إلى وجود علاقة ارتباطية فيما بين الكفاءة الاجتماعية وصعوبات التعلم (Bursuck, 1990: 190) .

ولأن الكفاءة الاجتماعية تتضمن محددات المهارات الاجتماعية ، وهي القدرة على اكتساب بعض السمات الأساسية المطلوبة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، مثل الحفاظ على الصداقات ، وعدم الأنانية ، والتفهم ، والصبر ، الذي يساعد في تقبل الآخرين ، وذلك ضمن دائرة الأسرة ، والمدرسة ، والعمل ، والحياة الاجتماعية (فاخر عاقل ، ١٩٧٩ : ٤١٤) .

ويذهب بعض الباحثين إلى أن المهارات الأساسية اللغوية ، والعلاقات الاجتماعية المتنوعة ، والتنشئة الاجتماعية ، والتأثير الثقافي يلعب كل منها دوره في وصول الفرد إلى الكفاءة الاجتماعية وتفوقه على الآخرين من أقرانه (سمية الشيخ ، ١٩٩٨ : ٩٧) .

## ثالثاً : محددات الكفاءة الاجتماعية

ويرى العديد من الباحثين أن محددات الكفاءة الاجتماعية Social Competence من خلال عدة تصورات ونعرض في دراستنا هذه تصوران الأول منها يرى أن الكفاءة الاجتماعية تشمل ما يلي :

### العلاقات الإيجابية مع الآخرين :

وهي عبارة عن علاقات الطالب الإيجابية مع الآخرين وهم الأقران ، الآباء ، المدرسين والأشخاص التي تتطلب أدوارهم التعامل المباشر وغير المباشر مع الطالب .

### المعرفة الدقيقة والملائمة بأصول وقواعد السلوك الاجتماعي :

وهي عبارة عن كيف يفكر الطالب أو يرى نفسه ويراه الآخرون ، أي صورة الذات كما يدركها الفرد وكما يدركها الآخرون ، وكيف يستقبل أو يفسر الدلالات والرموز والمؤشرات والمواقف الاجتماعية .

## غياب السلوك اللاتوافقي :

إلى أي مدى يعكس سلوك الطالب أنماطاً من السلوك غير السوي أو السلوك اللاتوافقي خلال تعاملاته الاجتماعية ، وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين ، ومن أنماط السلوك اللاتوافقي مقاطعة المتحدث ، القلق أو التوتر غير المبرر ، وعدم الانتباه أو اللامبالاة ، وضعف السيطرة على الذات ، وعدم التحكم بها ، والردود غير الملائمة للأفعال اتجاه الآخرين .

## السلوكيات الاجتماعية الفعالة :

هي الصورة التي يبدو بها الطالب مكتسباً السلوكيات والمهارات الاجتماعية الفعالة ، في محاولته إنشاء أو بدء الاتصال مع الآخرين ، ومدى استجابته على نحو تعاوني خلال المواقف الاجتماعية من خلال تعامله الإيجابي مع المؤشرات الاجتماعية ذات المعنى (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٦٠٣-٦٠٤) .

أما التصور الثاني الذي ينتهجه "والكر"و"ماك كونيل" Walker & Mc Connell (١٩٩٥) وتتبناه الدراسة الحالية فيعرض الكفاءة الاجتماعية Social Competence من خلال المكونات التالية :

★ **المكون الأول : السلوك الاجتماعي المدرسي المفضل لدى المعلم**

والذي يعكس اهتمام المعلم بالحساسية والتعاطف والتعاون والسيطرة على النفس ونماذج أشكال النضج الاجتماعي للسلوك في العلاقات بين الأقران ، والذي يمثل حكم وتقدير المعلم للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أساساً تشخيصاً له قيمة تنبؤية عالية ، فعندما يدخل الأطفال البيئة المدرسية يتوقع منهم عرض أشكال من السلوك السليم تبعاً لما يطلبه المعلمون الذين يمثلون السلطة الضابطة من خلال البيئة المدرسية (Smith & Nogle, 1995: 169) .

★ **المكون الثاني : السلوك الاجتماعي المدرسي المفضل لدى الأقران**

مع بداية دخول المدرسة يزداد تأثير جماعة الأقران على الطفل ، وذلك بسبب طول الوقت الذي يقضيه معهم في المدرسة ، فالمعلمون في مجال المدرسة يقومون بتنظيم ، وتوجيه ، ومراقبة التعلم الأكاديمي ، ويتركون ديناميكيات النظراء الاجتماعية

تعمل بشكل غير منتظم هيكلياً (Walke & Mc Connell, 1995: 9) . والذي يعكس قيم الأقران الخاصة بأشكال السلوك الاجتماعي التي تحكم ديناميكيات الأقران والعلاقات الاجتماعية في بيئة اللعب الحر . وتعتبر جماعات الأقران من الجماعات المهمة في حياة الفرد ، لأنها تسهم بقدر كبير في إكساب الطفل سلوكيات معينة ، واستمرار الطفل مع أقرانه والتفاعل معهم ، كما تدل على تمتع الطفل بالكفاءة الاجتماعية ، وأنها تعتبر جزءاً هاماً من حياة الطفل ، وبها يشكل مدركات جديدة لذاته (سمية الشيخ ، ١٩٩٨ : ٢٢) .

## رابعاً : تقييم الكفاءة الاجتماعية

لقد استخدم القياس السوسيومتري في العديد من الدراسات والبحوث كتكتيك كافي ومقبول لقياس الكفاءة الاجتماعية ، ولقد صنف "أودم" و"مكونيل" Odom, Mc-Connel (١٩٨٥) طرق القياس في ثلاث فئات هي :

١. طرق شاملة : وتتضمن الأداء الكفء مثل : (أداء اجتماعي ، أداء لغوي ، واستجابة ملائمة) للأطفال الصغار .
٢. طرق سلوكية : وتتضمن فقط تمييز السلوك الاجتماعي مثل : (المعرفة الاجتماعية ، والاستجابات الاجتماعية) للأطفال الصغار .
٣. طرق معرفية : وتتضمن المهارات الاجتماعية والمعرفية مثل : (معرفة استجابات اجتماعية ، بالإضافة إلى مهارات حل المشكلات الاجتماعية ومهارات لغوية ، ومهارات معرفية أخرى) للأطفال .

وعلى الرغم من إيجابيات القياس السوسيومتري ، إلا أنه قد صادف الأخصائيين بالمدرسة بعض المشكلات في فرز وتحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم منظم في المهارات التي تشكل الكفاءة الاجتماعية ومنها عدم الحساسية للاستخدام في أغراض الفرز و التقييم للمهارات الاجتماعية ، والحصول على معلومات قليلة وغير كافية عن المهارات الخاصة للتلاميذ والكفايات ، بالإضافة إلى أن القياس السوسيومتري يحتاج لقدر أكبر من الوقت المتطلب لطرق تحديد و قياس أخرى للكفاءة الاجتماعية (أحمد عواد ، ٢٠٠٢ : ٩)

ويؤكد (Deci, E. L. & Chandler, C.L., 1986; Fuchs, C. & Benson, B.A., 1995) على تفضيل استخدام تقديرات المعلمين عن غيرها من طرق القياس الأخرى

كمقياس فرز نهائي لمشكلات الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ في المدرسة ، مع مراعاة الجوانب التالية : (نقلاً عن : أحمد عواد ، ٢٠٠٢ : ١٠)

١. المواقف التي يتم فيها ملاحظة وتقييم السلوك .
٢. الفرص المتاحة للمعلم لملاحظة السلوك وتقديره .
٣. المعايير التي يتم الاستناد عليها في تقدير السلوك

وقد اعتمد "والكر" و"مكونيل" Walker Mc-Connell (١٩٩٥ : ٨) في تقييمها للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي للأطفال والراشدين على التوجهات الحديثة في القياس من خلال الاعتماد على تقديرات المعلمين والأقران ، وسلوك التوافق المدرسي ، واستخداماً ذلك لفرز وتحديد التلاميذ الذين هم بحاجة إلى تدريب منهجي على المهارات الاجتماعية .

وتتمثل الوظيفة الأساسية للتربية في تنشئة وإعداد الأفراد بشكل يتيح لكل منهم أداء دوره في الحياة بكفاءة وفاعلية ، وأن ينمو بشكل أفضل في قدراته وإمكاناته الميدانية والعقلي والنفسية والاجتماعية ، مع مراعاة الفردية الموجودة بين الأفراد بعضهم البعض .

## خامساً : الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم عاديون من حيث القدرة العقلية ، ولا يعانون من إعاقات حسية أو جسمية وصحية ، أو اضطرابات انفعالية ، أو ظروف بيئية غير عادية ، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية كالانتباه أو الاستماع ، أو الإدراك ، أو النطق ، أو التهجي ، أو التفكير ، أو اللغة ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو إجراء العمليات الرياضية ، وهم يحتاجون إلى خدمات تربوية وعلاجية خاصة .

ومن أهم المشكلات الاجتماعية والسلوكية التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم : النشاط الحركي الزائد ، التغيرات الانفعالية السريعة والقهرية أو عدم الضبط ، تكرار غير مناسب لسلوك ما ، الانسحاب الاجتماعي ، السلوك غير الاجتماعي ، وأخيراً السلوك غير الثابت (يوسف القريوتي وآخرون ، ١٩٩٥ : ٢٤٩) .

ولما كانت الكفاءة الاجتماعية إحدى الأسس المهمة والضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران ، والمعلمين ، وكافة الأفراد الآخرين

المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الطفل ، ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية ، والانفعالية بالإيقاعات ، والرموز الاجتماعية ، التي يقرها المجتمع ، كما تسهم هذه الكفاءة الاجتماعية في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية ، بصورة يقرها المجتمع ، ويقبلها ، في ضوء الأعراف الاجتماعية ، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد (Leffert & Siperstein, 1996: 441- 455) .

لذلك ظهرت مؤشرات متنوعة للكفاءة الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات التي قارنت بين العاديين وفئة صعوبات التعلم من الجنسين ، واعتمدت أكثرها على مقاييس أكاديمية ، وتقديرات النظير ، وتقديرات المعلم ، وإدراك الذات والشبكة الاجتماعية خارج المدرسة ، والمشاهدات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية ، ومن خلال ذلك استطاع الباحثون أن يكونوا فكرة عن طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم والكفاءة الاجتماعية (Coleman, 1992: 234) . وأفادت بعض الدراسات بأن ذوي صعوبات التعلم أقل في الكفاءة الاجتماعية عن نظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض ، وذوي التحصيل المتوسط ، في حين دراسات أخرى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاضاً في الكفاءة الاجتماعية مشابه أو مساوي للانخفاض لذوي التحصيل المنخفض أو المتوسط (Hagger, & Vaughn, 1997: 205) .

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى وجود مشكلات في الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وإن إحساس الصغار بالكفاءة يتوقف على مدى تعزيز دافعيتهم وإنجازهم الدراسي لها ، وتنافسهم مع أقرانهم داخل الفصل ، وفي نشاطهم المدرسي (سمية الشيخ ، ١٩٩٨ : ١٨) .

وبما أن المعلم هو المسئول عن تربية الأجيال في العملية التعليمية ، فهو ليس مجرد معلم ، ينقل المعلومات للتلاميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدراسة فقط ، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير لأنه مرب لشخصيات التلاميذ في عدة جوانب جسمياً وعقلياً وخلقياً بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم (أحمد عواد ، ١٩٩٨ : ١١) .

ولأن المعلم يعتبر جزءاً من عملية التعلم الكلية التي تتم في حجرة الدراسة ، فهناك من يعتقد من المختصين في علم النفس التربوي أن الاهتمام بالتفاعل بين المعلم والتلميذ يكون في المقام الأول وله الأولوية ، والأسبقية على الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكاناتهم ومهاراتهم (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٠ : ٤١٥) .

ولذلك فإن شخصية المعلم وسلوكه قد تساعد التلميذ على التعلم ، أو تعوق عملية التعلم لديه ، فمن المعروف أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الأكاديمية ، وكذلك نظراً لما يتلقاه التلاميذ من اتجاهات سلبية من قبل بعض المعلمين فإن ذلك يساهم في تثبيت المفاهيم السلبية للأقران تجاه هؤلاء التلاميذ من جهة ، وفي الجانب الآخر يزيد من تعقيد السلوك الصفي غير الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ من جهة أخرى (Hagger & V aughn, 1997: 208) .

ومن خلال البحوث التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات في الكفاءة الاجتماعية ، أثبتت الدراسات وجود علاقة بين صعوبات التعلم والكفاءة الاجتماعية ، فالطفل الذي يولد في مجتمع ذي ميراث ثقافي معين ، ينمو ليتبنى نمطاً من السلوك الاجتماعي يعكس عادات مجتمعه ومفاهيمه ، وكذلك تغيره الدائم نحو النضج الاجتماعي ، كما يحدث التكيف الاجتماعي لذلك تدريجياً (فاخر عاقل ، ١٩٧٩ : ٥١١) .

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تبدو عليهم مظاهر الاضطرابات السلوكية ، وعند إشراكهم مع غيرهم من أقرانهم في ممارسة أي أنشطة مدرسية فإن ذوي الصعوبات لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول مع الآخرين من أقرانهم ، بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم ومدرسيهم ، وحتى عندما يحاول البعض منهم أن يبدأ تفاعلاً اجتماعياً مع معلمه أو مع أحد أقرانه يجد تجاهلاً من قبلهم ، لذا تتجه سلوكياتهم وأنشطتهم وتفاعلاتهم لتصبح مضطربة وغير سوية أو عدوانية وغير فعالة (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٦٠٧) .

ومن خلال الإنجاز الأكاديمي التكيف الاجتماعي في المهارات الاجتماعية وتقبل الأقران أكد الباحثون بأن الإنجاز الأكاديمي يعزز ويؤكد المهارات الاجتماعية ، كما أشارت إلى الصلة الوثيقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي ، وقد يكون انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي أحد المؤشرات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Chen & Rubin, 1997: 518) .

فإنهم يظهرون انخفاضاً واضحاً في الثقة بالنفس ، ومنهم من يظهر في التوافق الاجتماعي الذي يبدو في صورة الانطواء ، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية ، ومنهم من تصدر عنه تعليقات بذيئة أثناء لعبه مع زملائه .

# المبحث الثالث

## الاستعداد المدرسي School Readiness

مقدمة .

أولاً : مفهوم الاستعداد المدرسي .

ثانياً : الاستعداد المدرسي وقصور المهارات قبل الأكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

ثالثاً : جهود الباحثين في مجال قياس الاستعداد المدرسي .

# المبحث الثالث

# الاستعداد المدرسي School Readiness

## مقدمة :

أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، أي الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم شأنهم في ذلك شأن أقرانهم ذوي صعوبات التعلم يبدون العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة وهو ما أشار البعض إليه على أنه سلوكيات منبئة بتلك الصعوبات اللاحقة . ونحن نرى أن ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات يعتبر إجراء غاية في الأهمية لأن من شأنه أن يساعدنا في الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات وهو الأمر الذي يدفعنا حتى إلى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة لهم مما يترتب عليه الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم .

ونظراً لأن صعوبات التعلم كما أشار "صامويل كيرك" Kirk, S. منذ البداية يتضمن صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية فإن المهارات قبل الأكاديمية للطفل التي تعده للتعلم الأكاديمي الذي يتم في المدرسة يمكن أن تعتبر مؤشرات لمدى تقدم الطفل في المدرسة أو تعثره فيها ومواجهته للعديد من صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك من خلال مستوى ودرجة استعداده للالتحاق بالمدرسة عن طريق تنمية مهاراته تلك أو عدم تطورها من جانبه فضلاً عن مواجهته مشكلات في سبيل ذلك . ومن ثم فإن هذه المهارات تمثل بعض المؤشرات التي تنبئ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي قد تتمثل بدايتها في انخفاض مستوى أهبة الطفل للالتحاق بالمدرسة .

إلا أن الأمر في الروضه يختلف بعض الشيء عن ذلك حيث يمكننا عن طريق ملاحظتنا لسلوكيات الطفل وأسلوبه في أداء الأنشطة والمهام المختلف أثناء اللعب ومن خلاله أن نتعرف على كم وكيف أدائه ، وأن نحدد أهم ما يصادفه من مشكلات ، وأن نبحث عن تلك الأسباب التي تدعو إلى مثل هذه المشكلات ، وما يمكن أن يترتب عليها من آثار مختلفة ولذلك فقد أشار البعض إلى وجود العديد من البوادر أو السلوكيات التي يمكن من شأنها أن

تدل على مثل هذه الحالة والتي لا يمكننا أن نقوم إزاءها بوضع خطوط فاصلة بين مكوناتها (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦ : ١٢٢) .

تمثل المهارات قبل الأكاديمية أول رافد يمكن أن يقوم التعليم الأكاديمي اللاحق عليه حيث تلعب مهارة الإدراك الفونولوجي للطفل ، ومهارته في التعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان دوراً كبيراً وحيوياً في إعداده لتلقي هذا التعلم الأكاديمي أي أنها تمثل الأساس الذي يعمل على تحقيق أهبة الطفل واستعداده للالتحاق بالمدرسة ، وتحقيق النجاح الأكاديمي فيها بعد ذلك . وإذا ما نظرنا إلى هذه القضية من الناحية العكسية فإننا نرى أن أي انخفاض أو قصور في مستوى تلك المهارات قبل الأكاديمية للطفل يمكن أن يؤثر سلباً في درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من جانبه وهو الأمر الذي يمكن أن تترتب عليه آثار أكاديمية ونفسية واجتماعية غير مقبولة .

تحتاج عملية تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية إلى أن يكون الطفل مستعداً لذلك ، بل وشغوفاً بها ، إذا ما توفرت له الظروف المواتية ، وإذا كان يتميز بنمو عقلي ووجداني سوي ، وفي حالة صحية ملائمة .

ومن المسلم به أن هناك فروقاً واضحة في مدي استعداد الأطفال للتعلم ، فمنهم من يكون لديه الاستعداد للتعلم قبل التحاقه بمرحلة رياض الأطفال ، ومنهم من يكون مستعداً وقت التحاقه بالصف الأول الابتدائي ، والكثير من الأطفال يتحقق استعدادهم للتعلم بعد التحاقهم بالصف الأول الابتدائي ، والكثير من الأطفال يتحقق استعدادهم للتعلم بعد التحاقهم بالصف الأول الابتدائي ، أما من يتأخر استعدادهم إلى ما بعد ذلك ، فعددهم قليل نسبياً (أحمد عواد ، ١٩٩٨ : ١٩٣) .

وتشير نتائج البحوث في هذا المجال إلى أن هناك عوامل رئيسية تؤثر في استعداد الطفل للتعلم ، ومنها النضج العقلي والجسمي ونمو الشخصية ، وهي جوانب نمائية بالدرجة الأولى ، ويعتبر الكشف المبكر عن مدى سلامة هذه الجوانب لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية أمراً هاما وحيوياً لنمو الأطفال وارتقاء شخصيتهم .

إذ يساعد ذلك في تقديم المساعدة في الوقت المناسب للأطفال الذي يعانون من مشكلات في النمو تؤثر على استعدادهم للتعلم ، بما يحول دون تفاقم آثارها السلبية في

المستقبل ، وقبل أن تؤدي إلى مشكلات وصعوبات في التعلم في المدرسة الابتدائية ، يصعب التغلب عليها (أحمد عواد ، ١٩٩٨ : ١٩٣)

لكل ذلك كان من الضروري أن تتوافر في الروضة وفي المدرسة الابتدائية بعض الاختبارات لقياس مختلف جوانب الاستعداد للتعلم عند الطفل قبل التحاقه بالصف الأول الابتدائي ، بحيث يمكن استخدامها في تقدير مدى استعداد الأطفال للتعلم ، في مرحلة ما قبل المدرسة هذه ، لتحديد من يعاني منهم من أية مشكلات تعليمية تتطلب علاجاً مبكراً ، أو اتخاذ إجراءات وقائية معينة .

من جانب آخر يفتقر المجال التربوي في البيئة العربية إلى الاختبارات المقننة التي تضيف إلى إمكانيات المتخصصين في مجال الاستعداد المدرسي ، ويمكن من خلالها الكشف عن جوانب الاستعداد للتعلم لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة ، وكل ذلك كان دافعاً للباحثة للاتجاه نحو إعداد وتقنيين "اختبار الاستعداد المدرسي لطفل الروضة في مرحلة ما قبل المدرسة لأطفال الحضانة والروضة" ، كأداة علمية مناسبة لتحقيق الأغراض السابقة ، وملاءمته للاستخدام في البيئة العربية عموماً ، اعتماداً على ما هو موجود في المجال- بالأوساط العلمية المتقدمة .

## أولاً : مفهوم الاستعداد المدرسي

احتل مفهوم "الاستعداد" Readiness مكانا بارزاً في التراث التربوي في السنوات الأخيرة وعادة ما تشتمل الكتابات في علم النفس التربوي وعلم النفس النمو أجزاءً وأحياناً بعض الفصول عن "الاستعداد للتعلم" Readiness of Learning ، وموضوعات أخري مشابهة .

والواقع أن مصطلح "الاستعداد" لم يظهر في الكتابات التربوية إلا في عام (١٩٣٥) ، أما مصطلح "الاستعداد المدرسي" School Readiness فيؤرخ في عام (١٩٧٣) حسب ظهوره في كتابات الباحثين في علم النفس (Chew, 1989) .

كذلك أعطيت قوة دفع كبيرة لمفهوم الاستعداد القرائي ، من خلال الدراسة الموسعة بحولية الجمعية القومية للدراسات التربوية The National Society for the Study of Education ، رقم (٢٤)عام (١٩٢٥) ، وتلا ذلك صدور كتاب Blair and Jones

(١٩٦٠) اللذان عرضا مشكلة الاستعداد القرائي ، واقترحا طرقاً لتشخيصه وعلاج القصور فيه ، كما أجريت أول دراسة تجريبية رئيسية في الاستعداد القرائي بواسطة E.C. Deputy (١٩٣٠) في رسالة دكتوراه ، حيث قدم معادلة للتنبؤ بالتحصيل القرائي في الصف الأول الابتدائي ، من خلال نتائج الأداء على أنماط متنوعة من الاختبارات (Chew, 1989) .

والواقع أن مفهوم الاستعداد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل في الموضوعات المدرسية المتنوعة والمستويات المتفاوتة من المناهج . ومن ناحية ثانية يشير هذا المفهوم إلى الخصائص الاجتماعية والعقلية لأطفال الروضة والصف الأول الابتدائي ، والتي يمكن في ضوئيا التنبؤ بنمو مهارات القراءة والحساب (Leton & Rutter, 1973: 295) .

ويشير بعض الباحثين بأن الاستعداد : مدى قابلية الفرد للتعلم ، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة ، ويختلف هذا السلوك المتعلم أو المهارة في درجة تعقده ، فقد يكون مهارة عقلية مثل تعلم اللغات الأجنبية والرياضيات ، أو يكون تعلم أنشطة حركية أو جسمية بسيطة ، ولذلك فإن تعريف الاستعداد يتضمن القدرة على تعلم مهارات متنوعة وسلوك متعدد . فالمهم هو القدرة على التعلم وليس نمط السلوك المتعلم أو نوع المهارة المكتسبة .

وقد تم تحديد نوعين من الاستعداد وفق اتجاهات بياحيه : الأول منهما الاستعداد النمائي حين افترض أن المرحلة التطورية النمائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده لاستيعاب وتمثل الخبرة التي تقدم له ، الثاني هو الاستعداد الخاص الذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة إذ افترض أن كل خبرة أو موضوع يقدم للطلبة يتطلب توافر خبرات سابقة ، ومفاهيم قبلية ضرورية للتعلم الحالي ، فتعلم الطلبة واستيعابهم للخبرة يتوقف على حالة استعدادهم العام والخاص وإن غياب الاستعداد يسهم في تدني الدافعية للتعلم لديهم .

ويختلف التحصيل الدراسي عن الاستعداد ، فالاستعداد الدراسي يعتمد على الخبرة التعليمية العامة ، أي يعكس التأثير التجمعي للخبرات المتعددة التي يكسبها الفرد في سياق حياته اليومية ، أما التحصيل الدراسي فيعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية . كما أن الاختبارات التحصيلية تقيس التعلم الذي يتم تحت شروط محددة بدرجة نسبية وفي ظروف يمكن التحكم فيها مثل التعلم الذي يتم داخل الصف المدرسي أو في برنامج تدريبي معين ، ويكون التركيز على الحاضر أو الماضي ، أي ما تم

تعلمه بالفعل ، أما اختبارات الاستعدادات مثل بطاريات الاستعدادات المتعددة ، واختبارات الاستعدادات الخاصة فإنها تتنبأ بالأداء اللاحق ، أي ما يمكن للفرد أداؤه مستقبلاً إذا ما أتيحت له الظروف المناسبة .

وقد أدى استعمالها للتنبؤ بالتحصيل الدراسي إلى تأكيد أن مستويات التحصيل المرتفعة لا تتحقق إلا للطلبة الأكثر استعداداً وقدرة ، أي أن هناك علاقة سببية بين الاستعداد والتحصيل ، بمعنى أن الطلبة ذوي درجة الاستعداد الدراسي المرتفع يستطيعون تعلم الأفكار والمفاهيم المعقدة في حين لا يستطيع ذلك الطلبة ذوو الاستعداد الدراسي الضعيف . وقد دلت نتائج الدراسة التي قام بها أتكينسون والتي أجريت على مجموعتين من الطلبة ، الأولى استعدادها الدراسي مرتفع ، والثانية استعدادها الدراسي منخفض ، على أن ذوي الاستعداد المرتفع يتميزون بارتفاع درجاتهم التحصيلية بغض النظر عن قوة دافع الإنجاز لديهم ، وكذلك بالنسبة لذوي الاستعداد المنخفض ، إذ تبين انخفاض مستوى تحصيليهم بغض النظر عن قوة هذا الدافع (www.balagh.com) .

ويميل بعض الباحثين إلى تعريف الاستعداد المدرسي بأنه مؤشرا للنجاح المتوقع للأداء في الموقف التعليمي أو مستوي التحصيل الدراسي المقبول، ويضيف "برندت" Brandt (١٩٧١) إلى ذلك تحديده لجوانب ثلاثة يتمثل فيها هذا الاستعداد، تشمل ما يأتي : (Chew, 1989)

**الجانب الأول** : النضج الجسمي الذي يعرف بوصفه منبئا بالاستعداد للقيام بأنشطة حركية متنوعة ، مثل : القفز ، الوثب ، ركوب الدراجة ، ومجموعة أخرى من الأنشطة الحركية في مرحلة الطفولة المبكرة ، فضلاً عن علاقته بالأنشطة العقلية المتنوعة ، وبالتحصيل المدرسي .

**الجانب الثاني** : الاستعداد النفسي/ الاجتماعي ويشير إلى نمو خصال الشخصية ، والاتجاه الواضح نحو الاستقلال في السلوك .

**الجانب الثالث** : هو الجانب العقلي/ التربوي ، والذي يشير إلى استعداد الأطفال ، في المرحلة العمرية المبكرة ، لاكتساب العديد من الخبرات التي تنمي تفكيرهم ، وتزيد من رصيد المعرفة لديهم .

وكشفت الدراسة التي أجراها كل من "أمورث" و"أش جيسلر" Immroth and Ash-Geisler (١٩٩٥) عن خمسة أبعاد لتحديد الاستعداد المدرسي وهي : النمو الجسمي والحركي ، والنمو الاجتماعي والانفعالي ، والفهم في عملية التعلم ، واستعمال اللغة بشكل جيد ، واكتساب المعلومات المعرفية المدرسية والعامة .

نخلص مما سبق إلى أنه يمكن تعريف الاستعداد بأنه "قدرة كامنة لدى الطفل تمكنه من التعلم واكتساب الخبرات والمهارات بسرعة ، وفي سهولة ويسر ، وتعتمد في وجودها وكفاءتها على سلامة النضج الجسمي ، والعقلي ، والنفسي/ الاجتماعي للطفل ، وعلى التفاعل المنظم والمتصل فيما بين هذه الجوانب وبعضها البعض ، وفيما بينها وبين ظروف البيئة التي يعيش فيها (أحمد عواد ، ١٩٩٨ : ١٩٦) .

وكون الطفل بلغ مستوى عالياً في هذا الاستعداد فإن ذلك يعني أنه أصبح قادراً على اكتساب المهارات الجديدة والمعرفة الأكاديمية في بداية تعلمه المدرسي ، ويشير إلى أنه تتوافر لديه المتطلبات الأساسية للتعلم والتحصيل المدرسي . وهو ما يمكن أن نطلق عليه "الاستعداد للتعلم المدرسي" . ونظراً لأن الأطفال يتفاوتون فيما بينهم في القدرات والخصائص ، وأن هناك فروقاً فردية تميز كل طفل عن غيره من الأطفال الآخرين ، فتبعا لذلك يكون اختلافهم في الاستعداد للتعلم المدرسي .

## ثانياً : الاستعداد المدرسي وقصور المهارات قبل الأكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

تعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة ، أو فئات غير العاديين ، بل إنها تعد في الواقع كما يرى عادل عبد الله (٢٠٠٦- أ : ١٣) من أكثر هذه الفئات عدداً وهو الأمر الذي يعكس رداءة الأساليب التشخيصية المستخدمة في سبيل ذلك حيث يبتعد الكثيرون بها عن طبيعتها التي ينبغي أن تنظر إليها من خلالها ، وينظرون إليها على أنها شيء آخر فتصبح النتيجة أن نجد أنفسنا أمام فئة من الأفراد لا يعانون حقيقة من صعوبات التعلم ، ولا يمتون بصلة إليها حيث نجد أن الأخصائي قد يريد أحياناً أن يقوم بالتخفيف من هول الصدمة عن الوالدين الذين يصدمان على أثر اكتشاف أن طفلهما متخلف عقلياً ، في خبرهما أن هذا الطفل يعاني من صعوبات التعلم حيث ينظر الكثيرون إلى التخلف العقلي على أنه وصمه ،

أما صعوبات التعلم فهي ليست كذلك نظراً لأن الطفل آنذاك يكون إما عادي أو عالي الذكاء وذلك على العكس من التخلف العقلي أو أي نمط آخر من أنماط الإعاقة العقلية .

ويرى "هالاهان" وآخرون .Hallahan et.al (٢٠٠٥ : ٥٥-٥٨) أن صعوبات التعلم تعرض للجدل ، كما من الجدل الذي دار بين الكثيرين من المختصين وذلك لتحديد طبيعة هذا الموضوع على وجه الدقة ، ومحاوله تفادي الكثير مما دار من الخلط بينه وبين المفاهيم الأخرى كالتأخر الدراسي أو بطء التعلم . وقد أدى الجدل الدائر لتحديد طبيعة صعوبات التعلم إلى خلط كبير وذلك لتحديد أفضل الطرق لتعليم أولئك التلاميذ . وعلى الرغم من أن مجال صعوبات التعلم قد شهد العديد من الممارسات المختلفة التي ظلت موضع تساؤل بين الكثيرين فإنهم يرون أن الجدل والغموض إنما يضيفان الإثارة إلى مهمة القيام بتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهو الأمر الذي يمثل في حد ذاته تحديداً كبيراً بالنسبة لهم . ومع تطور هذا المجال أصبح هناك اتفاق في وقتنا الراهن حول الأمور الهامة التي يتضمنها فتعمل نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا المجال كما ترى "ليرنر" Learner (٢٠٠٠ : ١٥٧) على مساعدتنا كي تفهم تلك الأسباب التي تكمن خلف صعوبات التعلم على جانب تحديد أفضل اتجاهات العلاج التربوي الخاصة بها .

من الجديد بالذكر أن الاهتمام بصعوبات التعلم قد نبع في الأساس كما يشير "هالاهان" و"كوفمان" Hallahan & Kauffman (٢٠٠٣ : ١٢) من الوعي المتزايد بأن عدداً كبيراً من الأطفال لم يكن يتلقى الخدمات التربوية المطلوبة ، ونظراً لأن مثل هؤلاء الأطفال كانوا في المدى العادي للذكاء فلم يكن من المنطقي أن يتم تسكينهم في فصول الأطفال المتخلفين عقلياً. وعلى الرغم من أن العديد منهم يبدون اضطرابات سلوكية غير ملائمة فإن بعضهم الآخر لا يبدي مثل هذه الاضطرابات . ومن هذا المنطلق أتضح أن تسكين هؤلاء الأطفال في فصول الأطفال المضطربين انفعالياً يعد غير مناسب أيضاً حيث أن آباء مثل هؤلاء الأطفال الذين لا يصل مستواهم التحصيلي إلى مستوى قدراتهم الكامنة ولا يسايرها أي الذين يعانون من صعوبات التعلم يريدون أن تتم عملية تصحيح وإصلاح لتلك المشكلات التي تواجه أطفالهم في سبيل الوصول إلى مستوى التحصيل الأكاديمي المناسب .

وفي واقع الأمر فإننا نلاحظ أن هناك أحد عشر تعريفاً مختلفاً لصعوبات التعلم منذ ظهور هذا المصطلح مع مطلع الستينيات من القرن الماضي وحتى الآن ، وأن كلاً من هذه التعريفات قد لاقي بعض القبول بدرجة أو بأخرى . ومع ذلك فإن كلاً من هذه التعريفات

يختلف عن الآخر بعض الشيء . ومن الملاحظ أن هناك ثلاثة عوامل تم تضمنها في بعض هذه التعريفات دون غيرها ، ويجب أن نضعها في الاعتبار عند تعريف صعوبات التعلم ، وقد أدت تلك العوامل من الناحية التاريخية إلى حدوث بعض الجدل الذي يتعلق بتحديد مثل هذا المصطلح ، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي : (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦ : ٢٤٦)

١. افتراض حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي .
٢. اضطراب في العمليات السيكلوجية .
٣. التفاوت بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل

وفيما يتعلق بالعاملين الأول والثاني فقد قل الجدل الدائر حولهما بقدر كبير قياساً بما كان الأمر عليه من قبل ، أما بالنسبة للعامل الثالث فإن الأمر لا يزال كما هو حيث لا يزال هناك الكثير من الجدل حوله وإن كان هو أكثر تلك العوامل عملاً به . ومن جانب آخر فقد أصدرت اللجنة القويمة المشتركة لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية The National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD) تعريفاً بدليلاً لصعوبات التعلم ينص على ما يلي : « تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة .

وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . وهذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم» .

والتعليل على الزيادة المطردة والسريعة التي شهدتها فئة صعوبات التعلم في أعداد أعضائها تذهب العديد من السلطات إلى أن تلك الزيادة إنما تعكس في الواقع رداءة الممارسات التشخيصية المتبعة في الوقت الراهن حيث يرون أنه يتم تحديد التلاميذ كذلك بشكل مبالغ فيه ، وأن المعلمين يتسرعون جداً في حكمهم على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم

بسيطة على أنهم من ذوي صعوبات التعلم وذلك بدلاً من التدقيق في احتمال أن تكون ممارساتهم التدريسية هي السبب في حدوث مثل هذه المشكلات .

ومع ذلك يشير "بومستر" وآخرون Baumeister et.al. (١٩٩٠ : ١١) إلى مخاطر المشكلات الطبية الحيوية وهي ما تتضمن اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي . هذا وقد أوضحت إحصائيات مكتب التربية الأمريكي عام ١٩٩٧ أن عدد الأطفال الذين يعيشون في ظل الفقر قد تزايد بنسبة (١٥-١٩%) تقريباً منذ عقد السبعينيات ، كما يشير "هالاهان" Hallahan (١٩٩٢) إلى أن البعض يرون أن جانباً من هذه الزيادة قد يرجع إلى التغيرات الاجتماعية الثقافية التي أثارت حساسية الأطفال لتطوير صعوبات التعلم حيث نلاحظ في هذا الإطار أن الفقر على سبيل المثال قد دفع بالأطفال

وعلاوة على ذلك فإننا نجد أنه حتى تلك الأسر التي لا تعتبر فقيرة تتعرض الآن لمزيد من الضغوط التي لم تشهد مثلها من قبل وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يستنزف كل طاقاتها في الوقت الذي يركز فيه الأطفال على أداء واجباتهم المدرسية ، وما يتم تكليفهم به في المدرسة ، كما يستنزف أيضاً قدرة الوالدين على تقديم المساندة الاجتماعية اللازمة لهؤلاء الأطفال وهو الأمر الذي قد يترك تأثيراً سلبياً على مستوى تحصيل أولئك الأطفال في المدرسة بغض النظر عن نسبة ذكائهم .

تمثل صعوبات التعلم إحدى الإعاقات التي تواجه الأطفال خلال مضمار نموهم وتجعلهم في حاجة على أثر ذلك إلى التربية الخاصة وما يرتبط بها من خدمات متنوعة حتى يصبح بإمكانهم أن يتغلبوا جزئياً على مثل هذه الصعوبات ، وأن يواصلوا تعليمهم في إطار مدارس التعليم العام . وإذا كانت صعوبات التعلم تتنوع وتتباين فإن الاكتشاف المبكر لها من شأنه أن يساعدنا في تقديم التدخلات المختلفة التي تسهم في التغلب عليها وذلك بداية من برامج التدخل المبكر ذاتها (عادل عبد الله ، ٢٠٠٦ : ٢٥٢) .

ومن هذا المنطلق فإن أهم ما يساعدنا في الاكتشاف المبكر لتلك الصعوبات يتمثل في اكتشاف القصور في مستوى المهارات لأطفال الروضة وخاصة مهاراتهم قبل الأكاديمية وهي تلك المهارات التي تكشف عن مدى استعداد الطفل للدراسة الأكاديمية والتقدم فيها ، والتي يمكن أن نقوم من خلالها بالتنبؤ بما يمكن أن تصير إليه الأمور بناء على مستوى

الطفل فيها ، حيث من المحتمل أن يؤدي انخفاض مستوى مثل هذه المهارات لدى الطفل في الواقع إلى تعسره في الدراسة وفشله أكاديمياً خلال دراسته التالية .

وعلى ذلك يمكننا أن نكتشف عن طريق هذه المهارات أولئك الأطفال الذين يعدون هم الأكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية وذلك منذ وقت مبكر في حياتهم وهو ما يمكن أن يساعدنا في تقديم التدخلات المناسبة لهم حتى يمكننا أن نحد من تلك الآثار السلبية لمثل هذه الصعوبات ، وأن نتخذ الإجراءات الوقائية التي تسهم في منع تفاقم تلك الصعوبات أو زيادتها مستقبلاً حتى لا يصل الأمر بمثل هؤلاء الأطفال إلى الفشل في الدراسة .

وإذا كانت صعوبات التعلم كما يشير محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) تنقسم إلى صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية فإن صعوبات التعلم كما يرى الكثيرون ترتبط بوجود محتوى أكاديمي معين يجد الطفل صعوبة في مسايرته رغم أن مستوى ذكائه يقع في المستوى العادي ونظراً لأن مثل هذا المحتوى الأكاديمي لا يوجد في الروضة فإن أفضل مؤشر للدلالة على تلك الصعوبات أو التنبؤ بها يتمثل في قصور المهارات قبل الأكاديمية .

وتعد هذه المهارات قبل الأكاديمية Preacademic Skills كما يرى "تورجيسين" Torgesen (٢٠٠١) بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان فضلاً عن مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي Phonological Awareness وهو ما يتمثل في قدرة الطفل على فهم أن مجري الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال ، أو هو قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، أو المقاطع ، أو الفونيمات . وترتبط أوجه القصور هذه بصعوبات التعلم الأكاديمية ارتباطاً مباشراً حيث تمثل الأساس للتعلم الأكاديمي اللاحق ، ولذا فمن الأكثر احتمالاً بالنسبة لذلك الطفل الذي عاني منها قياساً بغيره من الأقران في نفس عمره الزمني وفي جماعته الثقافية أن يتعرض لصعوبات التعلم الأكاديمية وأن يعاني منها عند التحاقه بالمدرسة .

وتمثل الأهبة أو الاستعداد للمدرسة school readiness على الجانب الآخر أهمية كبيرة في الحد من انتشار صعوبات التعلم نظراً لأنها تقوم في الأساس على عدد من المعايير

التي تعمل حال توفرها لدى الطفل على إعداده بالشكل الملائم كي يبدأ تعليمه النظامي دون حدوث أي مشكلات أكاديمية من ناحية ، وكي يقيم علاقات اجتماعية مناسبة مع أقرانه من جماعته الثقافية الذين يعدون في نفس عمره الزمني وربما مع الكبار والراشدين في جماعته (عادل عبد الله ، ٢٠٠٦ : ٢٤٥) .

ويرى "مورفي" و"بيرنز" Murphy & Burns (٢٠٠٢ : ٣٩) أن الاستعداد يعد بمثابة عملية معينة تحدث على مدى فترة زمنية محدده وفي إطار سياق معين . كما أن الاستعداد للمدرسة لا يكتمل من أول يوم يلتحق فيه الطفل بالروضة ، ولا يمكن تقييمه عن طريق اختبار بسيط ومختصر حيث أنه يهتم أبعاداً متعددة . كذلك فهو أكثر من مجرد معرفة الطفل ببعض المهارات التي يبديها خلال فترة وجوده بالروضة ، أو تلك الأنماط السلوكية التي تتسق مع ما يبديه الأطفال الممثلون . وإذا كان الاستعداد يعتمد على سياق معين فإنه يتطلب مرور فتره معينه على الطفل بالروضة قبل أن يتم قياسه . ولذلك فإن الباحث الحالي يعمل على قياس استعداد الطفل للمدرسة خلال العام الثاني الذي يقضيه الأطفال بالروضة .

وعندما يصبح الطفل مستعداً للالتحاق بالمدرسة أو متأهباً لذلك فإنه من المتوقع أن يحقق النجاح فيها ، وأن يتغلب على ما يمكن أن يصادفه خلالها من مشكلات . وهناك عدد من الخصائص التي يتصف بها الطفل على أثر أهبته للمدرسة واستعداده لها تتضمن الثقة بالنفس ، والفضول أو حب الاستطلاع ، والقصديه Intentionality وضبط النفس ، والقدرة على التواصل ، والتعاون فضلاً عن إبداء الاهتمام بأقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية (أحمد عواد ، ١٩٩٨ : ١٩٧) .

وعلى جانب ذلك هناك خصائص أساسية في هذا الصدد يجب أن تتوفر في الطفل كي يتسم بهذا الاستعداد من أهمها اكتساب قدر معقول من المعلومات العامة ، والقدرة على القراءة ، وإدراك الحروف الهجائية ، ومعرفة الأشكال ، والأرقام ، والألوان إلى جانب مهارات الحجل والقفز الوثب ، والتوازن . ونحن نرى أن الأهبة أو الاستعداد للمدرسة لن تتم من هذا المنطلق دون أن يتقن الطفل المهارات قبل الأكاديمية وهو الأمر الذي تعمل الروضة على إكسابه للأطفال . وعلى ذلك فإن قصور المهارات قبل الأكاديمية من شأنه أن يؤثر سلباً على أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة . ومن جهة أخرى فإن الاستعداد للمدرسة يعني أن يكون الطفل جاهزاً كي يمر بخبرات تعلم ناجحة عند التحاقه بالمدرسة . وفي هذا الإطار فإننا نرى أن التحاق الطفل بالروضة يحقق إلى حد كبير درجة معقولة من إعداده

للالتحاق بالمدرسة حيث تعمل الروضة وفق بعض أهدافها على رعاية نمو الطفل معرفياً ، واجتماعياً ، وحركياً ، وانفعالياً ، ولغوياً وهو الأمر الذي يترتب عليه أهبة الطفل للمدرسة واستعداده للانتقال إليها .

وحتى نتمكن من قياس استعداد الطفل للمدرسة يجب أن تتوفر ثلاثة شروط ضرورية تتمثل في الشروط التالية :

١. توفير فرص التفاعل بين المعلمات والأطفال في المواقف الصفية المختلفة .
٢. حدوث هذه التفاعلات على مدار العام وليس في مناسبة واحدة فقط .
٣. ضرورة اعتماد القياس والتقييم على الملاحظات إلى جانب استخدام المقياس المناسب .

وفضلاً عن ذلك فإن القياس يتطلب أن نحدد مستوى مهارة الطفل في مجالات ستة أساسية تتمثل في اللغة ، والقراءة ، والمهارات الحسابية ، والمهارات المعرفية ، والجانب الاجتماعي- الانفعالي ، والمشكلات السلوكية ؛ ومن ناحية أخرى يرى البعض أن هناك عدداً من المعايير التي تتضمنها الأهبة ، أو الاستعداد للمدرسة ، من بينها الاكتساب المبكر للغة ، والمعرفة المبكرة بالأعداد ، والكفاءة الاجتماعية ، الانفعالية ، والاستعداد الحركي ، والقدرات البدنية . ويضيف البعض لذلك : النمو الجسمي ، والمعلومات العامة ، والاتجاه نحو التعلم ، والصحة والأمان ، وغيرها . وبالنظر إلى مثل هذه المعايير يتضح أنها تتناول الإعداد اللغوي ، والمعرفي ، والاجتماعي ، والانفعالي ، والحركي ، والجسمي للطفل ، وهو الأمر الذي يعمل بالقطع على تفادي حدوث صعوبات التعلم بنوعيها : النمائي ، والأكاديمي ؛ إلا أن صعوبات التعلم كما نعلم ترتبط بحدوث اختلال في الأداء الوظيفي للمخ ، وهو الأمر الذي يمكن أن يحول دون الإعداد الجيد للطفل كي يلتحق بالمدرسة ، ويؤثر سلباً على ما يتم القيام به من ممارسات مختلفة ، وإجراءات متباينة في هذا الإطار (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦ : ٢٤٤) .

ومع ذلك فإن بإمكاننا إذا ما توصلنا إلى التشخيص الجيد للحالة ، ووفرنا لها برنامج التدخل المناسب ، وما يرتبط به من خدمات ملائمة أن نعمل في الغالب على الحد من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على تلك الصعوبات ، وسوف يكون من شأنه أن يحد من انتشارها . وبالتالي فإن القصور في المهارات قبل الأكاديمية سوف يؤثر سلباً على مستوى أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة إذ أن هذا الاستعداد كما يتضح من المعايير التي عرضنا لها يعتمد في جانب كبير منه على تمكن الطفل من مثل هذه لمهارات وإتقانه لها إلى حد معقول

لأنه إذا ما أتقنها فسوف لا يجد صعوبة في تلقى المعلومات الأكاديمية المختلفة ، وسوف يتمكن من تحقيق النجاح في المدرسة ، أما إذا ما كان يعاني من قصور فيها فإن هذا سوف يكون من شأنه أن يعوق تعمله وتقدمه الأكاديمي ، وسوف يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يتعرض للفشل في المدرسة على أثر ذلك . إلا أن المهارات لا تعد هي كل الشروط اللازمة لتحقيق أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة ، ولكنها مع ذلك تعتبر شرطاً ضرورياً لا يمكن لتلك الأهبة أن تتم بدونه حيث لا بد أن يتوفر مستوى معقول من هذه المهارات لدى الطفل .

أن معظم برامج التدخل المبكر تعتبر برامج عامة أي تتضمن مكونات عامة متعددة وإن اختلفت بحسب إعاقة الطفل ، وحالته حيث تعني مثل هذه البرامج بأي طفل لديه إعاقة ، وتعمل على تقديم الرعاية اللازمة له منذ هذه السن الصغيرة وذلك من خلال أساليب علاجية معينة ومحددة كالخدمات الصحية ، أو العلاج الطبيعي ، أو العلاج الوظيفي ، أو الخدمات النفسية ، أو الأسرية ، أو الاجتماعية المختلفة فإن هناك مع ذلك برامج تدخل فئوية معينة تعني بتقديم الخدمات المختلفة التي يتم تقديمها خلال هذه الفترة لفئة معينة من فئات الإعاقة دون سواها كأن يتم تقديمها على سبيل المثال للأطفال المتخلفين عقلياً ، أو ممن تبدو عليهم بعض المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم ، و غيرهم وتهدف كل هذه البرامج سواء البرامج العامة أو حتى الفئوية إلى تطوير وتنمية قابلية الطفل الصغير وإمكاناته وقدراته إلى أقصى قدر ممكن ، أو كما يرى الكثيرون تحقيق الاستفادة القصوى من بقايا القدرات لدى هذا الطفل أو ذاك .

ومن جانب آخر يعتقد معظم التربويين وعلماء الاجتماع كما يشير "سميث" Smith (٢٠٠٠ : ١٣٢) ، و"زيجلر" و"ستيفكو" Zigler & Styfco (٢٠٠٠ : ٢٢١) أنه كلما تم اكتشاف الإعاقة في وقت مبكر من حياة الفرد ، وكلما بدأنا في استخدام برنامج تربوي أو علاجي معين آنذاك كانت النتائج أفضل بكثير بالنسبة للطفل .

وفي الواقع هناك ثلاث نقاط جدلية مهمة تميز التدخل المبكر كما يشير "كايزر" Kaiser (٢٠٠٠ : ١١٧) وتعتبر مبررات جيدة للاهتمام بتقديم هذا النوع من التدخلات لأولئك الأطفال المعوقين بشكل عام والذين تبدو عليهم بعض المؤشرات التي تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات تعلم لاحقة على وجه الخصوص حيث من المعروف أن فئة

الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم تعتبر كما أشرنا هي أكبر فئات التربية الخاصة أو غير العاديين من ناحية العدد . ويمكن أن نعرض لمثل هذه المبررات على النحو التالي :

١. أن التعلم المبكر من جانب الطفل وهو ما يحدث على أثر تعرضه لأحد برامج التدخل المبكر ، واشتراكه فيه ، وتحقيق الاستفادة منه يوفر الأساس للتعلم التالي أو اللاحق من جانبه ، وبالتالي كلما أسرعنا باستخدام برنامج خاص للتدخل كان من الأكثر احتمالاً أن يستمر الطفل في تعلم مهارات أكثر تعقيداً . وهذا من شأنه بطبيعة الحال أن يعوض كثيراً من احتمالات تعرض الطفل لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة .

٢. من المحتمل أن يعمل التدخل المبكر على توفير الدعم اللازم للطفل والأسرة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يسهم بصورة كبيرة في منع الطفل من تطوير مشكلات أو إعاقات إضافية تزيد من تعقيد وضعه أو حالته .

٣. يمكن للتدخل المبكر أن يساعد الأسرة على التكيف لوجود طفل معوق لها حيث يوفر للوالدين تلك المهارات التي يحتاجان إليها كي يتمكنا من التعامل مع طفلهما بشكل فعال في المنزل ، كما أنه يساعد الأسرة أيضاً على إيجاد وتوفير تلك الخدمات التي ترتبط بالدعم الإضافي التي قد يحتاجون إليها في سبيل التعامل الناجح مع ذلك الطفل وتنشئته جيداً مثل الإرشاد ، أو المساعدة الطبية ، أو المالية .

وعلى هذا الأساس فإن قصور المهارات قبل الأكاديمية من جانب أطفال الروضة وخاصة أطفال السنة الثانية بالروضة يمثل في حد ذاته اكتشافاً مبكراً لصعوبات التعلم يكون من شأنه أن يساعدنا في تقديم برامج التدخل المبكر .

من الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم ترتبط في واقع الأمر بوجود محتوى أكاديمي معين أو منهج دراسي محدد لا يستطيع طفل عادي أو عالي الذكاء أن يستوعبه بالقدر الذي يتفق مع مستوى ذكائه ، وأن مثل هذا الأمر وفقاً لذلك لا يمكن أن يظهر بصورة جلية إلا خلال المرحلة الابتدائية حيث لا يمكن أن يتوفر هذا الأمر الأكاديمي في الروضة ، لكن السؤال الهام هنا إنما يتمثل وفقاً لذلك ولما يشير إليه عادل عبد الله (٢٠٠٦– أ : ٢٣) فيما يلي : " هل تظهر هذه الحالة أي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية فجأة؟" .

وتؤكد الإجابة عن ذلك السؤال بطبيعة الحال على أنه لا يوجد ما يمكن أن يحدث فجأة إلا إذا حدثت أمور أخرى فجأة كالحوادث ، أو الكوارث ، أو الصدمات ، أو الأمراض العضال ، وغيرها وكلها بطبيعة الحال أوضاع ومحددات تخرج في الغالب بمثل هذا الأمر عن طبيعة صعوبات التعلم كما ينبغي أن تكون عليها .

ومن ثم فإننا نؤكد وفقاً لذلك أن صعوبات التعلم من هذا المنطلق لا تحدث فجأة ، ولكن الأمر يشهد وجود مؤشرات عديدة تدل على إمكانية حدوثها مستقبلاً أو تعرض الطفل لها بعد ذلك حيث هنا كمؤشرات قد تظهر على الطفل منذ مرحلة الروضة تؤكد على أنه إذا سارت الأمور على ذلك النحو فإنه سيكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهذا الطفل أو ذاك أن يعاني مستقبلاً من صعوبات التعلم ، ومن ثم يجب علينا أن ننتبه إلى ذلك الأمر ، وأن نقوم بالتدخل المبكر الذي يكون من شأنه أن يخفف من حدة مثل هذه الحالة بدرجة معقولة ، وأن يساعد الطفل على تحقيق أقصى استفادة ممكنة مما نقدمه له في هذا الصدد .

وفي هذا الإطار نلاحظ أن هناك رأيين هامين يتعلقان بهذا الموضوع يرى الرأي الأول منهما أن صعوبات التعلم تتطلب في الأساس وجود محتوى أكاديمي معين لا يستطيع طفل عادي أو عالي الذكاء أن يستوعبه وهو الأمر الذي لا يمكن أن يتوفر في الروضة ، بل إن ما يتوفر بها هو قصور في تلك المهارات السابقة على التعلم واللازمة له ، ولذلك فهم يطلقون عليها المهارات قبل الأكاديمية حيث أنها تضمن تقدم الطفل في تعلمه الأكاديمي إذا ما كان مستواه جيداً فيها ، كما أنها تؤدي إلى تعثره اللاحق في الدراسة إذا ما كان يعاني من قصور في تلك المهارات . أما الرأي الثاني فيرى مؤيدوه أننا رغم ذلك يجب أن نطلق على هذه الحالة اسم صعوبات التعلم حتى نؤهل أنفسنا للتعامل معها ، ونصبح مستعدين لذلك . ووفقاً لما يراه الفريق الأول فإن تلك المهارات التي تسبق التعلم والتي تعد ضرورية له حيث لن يتم التعلم بدونها ، ولذلك فهي تسمى بالمهارات قبل الأكاديمية . وتتمثل مثل هذه المهارات في واقع الأمر في العديد من المكونات كما يلي :

١. الوعي أو الإدراك الفونولوجي ؛ ويعني القصور في مثل هذا الجانب أن الطفل قد يكون غير قادر على أن يدرك الأصوات المختلفة ، أو يميز بينها ، أو أنه قد لا يتمكن من إدراك أن مجري الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر .

٢. القدرة على معرفة الحروف الهجائية ؛ ويكون الطفل حال معاناته من قصور في هذه القدرة أو المهارة غير قادر على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة ، أو معرفتها ، أو ترتيبها ، أو إدراكها ، أو ما إلى ذلك .

٣. القدرة على معرفة الأعداد أو الأرقام ؛ ويكون الطفل الذي يعاني من قصور فيها غير قادر على معرفة الأرقام المختلفة ، أو التمييز بينها وفقاً لشكلها ، أو ترتيبها سواء تصاعدياً أو تنازلياً .

٤. القدرة على معرفة الأشكال المختلفة المتداولة ؛ ولا يتمكن الطفل إذا ما بدا عليه القصور فيها من التمييز بين الأشكال المختلفة التي يكثر تداولها بيننا ، وبالتالي يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يخلط بينها ، وأن يخطئ فيها ، وأن يجد صعوبة في التمييز بينها على أي من الأسس المختلفة .

٥. القدرة على معرفة الألوان ؛ ولا يتمكن الطفل الذي يعاني من قصور فيها من إدراك الألوان المختلفة ، أو التمييز بينها . كذلك فهو لا يكون قادراً على أن يقوم بالتمييز بينها وفقاً لدرجة اللون ، أو ما شابه ذلك .

وفضلاً عن ذلك يمكن أن نضيف إلى هذه الصعوبات واحدة أخرى تتمثل في الجمع بين أكثر من صعوبة واحدة من تلك الصعوبات وهي ما يمكن أن نعتبرها صعوبة أكاديمية مختلطة . وبذلك فإن هذه الصعوبات إنما تتركز في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تل المكونات الثالثة الأساسية سواء كانت مثل هذه المظاهر المختلفة تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو الأمر الذي يجعلها تضم أربعة أنماط فرعية . وتتمثل تلك المكونات في الواقع في المكونات الأربعة المعروفة لصعوبات التعلم نظراً لأنها تعتبر مؤشرات تدل عليها ، ومنبئات لها .

وفي هذا الإطار أجرى عادل عبد الله وسليمان سليمان (٢٠٠٥ – أ) دراسة هدفا من خلالها إلى الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية التي تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد ، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التالية التي يعاني الطفل منها ، والتي تعد أكثر ارتباطاً بالفشل في المدرسة . ويعرف الباحثان قصور هذه المهارات قبل الأكاديمية (مهارات التعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان ، والإدراك الفونولجي) إجرائياً في تلك الدراسة بأنه انخفاض

الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات ، أو الدرجة الكلية بشكل دال . ويعتبر هناك قصور في هذه المهارة أو تلك إذا ما حصل الطفل على أقل من (٥٠%) من درجة المهارة ، أومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة . وتتألف العينة التي تم إجراء تلك الدراسة عليها من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية قوامها (٣٥٣) طفلاً وطفلة (١٨١) طفلاً ، و(١٧٢) طفلة ، وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد (١٢) طفلاً ، (٨) طفلات ، وقد تم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف . وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

١. أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى (١٣,٦٠%) ، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة (١٣,٠٣%) ، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة (١١,٦٢%) ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة (٧,٩٣%) ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة (٥,٩٥%) ؛ فضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ (٠,٦٧%) .

٢. يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة (١٦,٠٢%) ، يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة (١٣,٨١%) ، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة (١١,٠٥%) ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة (٩,٣٩%) ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة (٧,١٨%) . وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين (٦,٦٣%) . أما بالنسبة للبنات فإننا نلاحظ أن ترتيب انتشار القصور في مثل هذه المهارات يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة (١٣,٣٧%) ، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة (١٢,٢١%) ، بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة (٩,٨٨%) ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل

المرتبة الرابعة بنسبة (٦,٤٠%) ، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة (٤,٦٥%) . ووصلت نسبة انتشار القصور في هذه المهارات بين الإناث (٤,٦٥%) .

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية .

وقبل أن نتطرق في الحديث عما يمكن أن يوجد بين الأطفال في هذا السن من قصور ينظر الكثيرون إليه على أنه يعد بمثابة نمط واحد أو أكثر من أنماط صعوبات التعلم أو تلك المؤشرات الدالة عليها فإننا نود إلى أن نلفت الأنظار إلى حقيقة هامة مؤداها أن جميع الأطفال دون استثناء يمرون خلال هذه الفترة ببعض القصور الذي يمكننا أن ننظر إليه نظرة عادية أي على أنه شيء عادي وطبيعي . فعندما نجد مثلاً أن طفلاً في الثالثة من عمره غير قادر على أن ينطق ببعض الكلمات نطقاً صحيحاً ، وأنه يعاني في هذا الصدد من بعض المشكلات التي تتعلق بالنطق حيث يقوم مثلاً بالحذف ، أو الإبدال ، أو الإضافة ، أو التشويه ، كما قد يعاني من جانب آخر من عدم قدرته على الانتباه للمثيرات المختلفة بشكل مناسب ، أو عدم قدرته على الانتباه المشترك ، أو تذكر تفاصيل بعض الأحداث التي مرت به بدقة ، أو ما إلى ذلك . كما أنه قد يكون من جانب آخر غير قادر على أن يدرك الأصوات المختلفة ، أو يميز بينها أو يكون غير قادر على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة ، أو الأرقام ، أو الأشكال المختلفة المتداولة ، أو الألوان ، وغيرها . وبعد عام واحد أو أكثر نجد أن الأمور قد تغيرت كثيراً بالنسبة له مع التحاقه بالروضة أو حتى مع عدم التحاقه بها في بعض الأحيان حيث نجد أنه قد أصبح ينطق الحروف جيداً ، ويميز بينها بصورة صحيحة ، وأصبح بمقدوره أن يربط بين الحروف والأصوات التي تدل عليها ، كما أصبح على دراية جيدة بكثير من الأرقام ، والأشكال ، والألوان . وفضلاً عن ذلك فقد أصبح باستطاعته أن يركز على كثير من المثيرات التي يتعرض لها ، وتحسنت قدرته على الانتباه، وقدرته على التذكر فأصبح قادراً على أن ينتبه للمثيرات المختلفة ، وأن يتذكر تفاصيل بعض الأحداث التي تمر به ، وأصبح قادراً أيضاً على أن يؤدي الكثير من الحركات العامة أو الدقيقة بصورة جيدة مما يعكس تطور التآزر البصري الحركي بشكل كبير من جانبه .

وفي واقع الأمر فإننا نلاحظ كما يشير عادل عبد الله (٢٠٠٦ – ب : ٢٥٨) أن ذلك إنما يعكس في الأساس ما يحدث أو ما يتعرض الطفل له من نمو تظهر آثاره المتعددة على

العديد من جوانب النمو المختلفة سواء النمو العقلي المعرفي ، أو النمو اللغوي ، أو السلوك الأكاديمي ، أو ما على ذلك فيتحسن مستوى انتباهه ، ويتطور الإدراك ، ويتمكن من معرفة الأشياء المختلفة والتمييز بينها وفقاً لأصول معينة يتم التمييز في ضوئها ، وتتحسن الذاكرة سواء الذاكرة قصيرة المدى ، أو الذاكرة طويلة المدى ، أو حتى الذاكرة العاملة فضلاً عن تطور لغة الطفل وما يتعلق بها من نطق ، أو مفردات لغوية ، أو تراكيب لغوية ، وخلافه وهو ما يكون له الأثر الفاعل على سلوك الطفل الأكاديمي . إذن هناك دور أساسي لكل من النمو من جهة ، ومرحلة الروضة من جهة أخرى في تحسين وتطوير لغة الطفل ، ومستوى نموه العقلي المعرفي ، وتآزره البصري الحركي ، ووعيه أو إدراكه الفونولوجي ، وقدرته على معرفة الحروف الهجائية ، والأعداد ، والأشكال ، والألوان . وعلى هذا الأساس يصبح من الأفضل بل ومن الضروري أن يتم التقييم والتشخيص الخاص بهذا الأمر خلال نصف العام الأخير من السنة الثانية بالروضة KG2 حتى نكون بذلك قد تركنا الفرصة لتطور الطفل النمائي ، والروضة كي يؤثرا على الطفل ، ويكون القصور وفقاً لذلك غير راجع إلى أي منهما وهو الأمر الذي يؤكد على أن ما يعاني الطفل منه آنذاك إنما يرجع في أساسه إلى خلل أو قصور معين يعاني الطفل منه ، ويمكن تحديده بشكل دقيق إذا ما اتبعنا إجراءات معينة ومحددة .

ومن الملاحظ أن هناك رأياً متنامياً ينتشر بصورة واسعة في الآونة الأخيرة بين العديد من المختصين يرى ضرورة عدم استخدام نعت صعوبات التعلم مع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة حيث أن هذا النعت يتضمن بالضرورة وجود جوانب قصور تتعلق بالمقررات الأكاديمية المختلفة وهو الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق حتى نهاية مرحلة الروضة ، وربما الصف الأول الابتدائي .

وبالتالي فإن هؤلاء المختصين يفضلون استخدام نعوت عامة لأطفال ما قبل المدرسة مثل : "متأخر نمائياً" Developmentally Delayed ، أو "معرض للخطر" At Rrisk . أما من يفضلون استخدام مصطلح صعوبات التعلم مع هؤلاء الأطفال فيرون أنه كلما اكتشفنا تلك المشكلات النوعية التي يعاني الطفل منها مبكراً تمكن المعلمون والوالدان من وضع خطط تتفق مع طبيعة هذه الحالة وما يمكن أن يعكسه هذا المصطلح بمعناه العام عليها .

وحتى نتمكن من تقديم المساعدة اللازمة للآباء والمختصين في هذا الصدد فإن هناك حاجة ملحة إلى إجراء البحوث حول تطوير اختبارات تنبؤية أفضل في مستوى ما قبل

المدرسة . أما في الوقت الراهن فنحن نعلم أن أكثر المنبئات أو المؤشرات المستخدمة في هذا المجال دقة كما يرى يرى "ليرنر" Lerner (٢٠٠٠) ، و"فورمان" وآخرون Foorman et.al. (١٩٩٧ : ٢٥٢) هي المهارات قبل الأكاديمية Preacademic Skills ، وتعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى "تورجيسين" Torgesen (٢٠٠١ : ٢٢) بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان ، كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي Phonological awareness ويتمثل الوعي أو الإدراك الفونولوجي في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال . ومن المعروف أن الأطفال العاديين أي ممن لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم أن يقوموا عامة بتطوير مثل هذا الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة . أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية .

وتعد القراءة هي أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم . ويعتقد معظم المختصين أن مثل هذه المشكلة ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة بالقصور فيما يعرف بالوعي أو الإدراك الفونولوجي phonological awareness والذي يعرف كما يرى "تورجيسين" Torgesen (٢٠٠١) بأنه قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات أو المقاطع ، أو الفونيمات .

وعلى هذا الأساس يصبح من السهل علينا أن ندرك ذلك السبب الذي تكون من أجله تلك المشكلات التي تتعلق بالفونولوجيا أو بالأصوات الكلامية Phonology في قلب العديد من مشكلات القراءة ، فإذا ما واجهت الفرد صعوبات في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أي الأصوات المكونة لها فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة في تعليم القراءة .

وهناك أدلة عديدة على أن من يقومون بقراءة اللغة الإنجليزية يعدون أكثر عرضة من غيرهم ممن يقرءون اللغات الأخرى لتلك المشكلات التي تتعلق بالوعي أو الإدراك الفونولوجي وهو الأمر الذي يفسر ما يراه البعض من أن صعوبات القراءة تعد أكثر انتشاراً في الدول الناطقة بالإنجليزية قياساً بغيرها من الدول الأخرى غير الناطقة بها .

وقد يرجع ذلك إلى أن هناك العديد من الحروف الهجائية التي تختلف كثيراً عن الأصوات التي تدل عليها وهو السر الذي نلمسه بوضوح في بعض الحروف مثل W و R و X و H وغيرها على سبيل المثال .

وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد في الأساس على وجود محتوى أكاديمي معين أي وجود منهج محدد يصعب على الطفل أن يصل بمستوى تحصيله فيه إلى ما يوازي نسبة ذكائه التي عادة ما تقع في المستوى العادي فإن الأمر لا يكون كذلك في مرحلة ما قبل المدرسة حيث لا يوجد ذلك المحتوى الأكاديمي الذي نتحدث عنه ، ولكن توجد تلك المهارات قبل الأكاديمية التي يمكن من خلالها التنبؤ إلى حد كبير بما يمكن أن تأول الأمور إليه بالنسبة لذلك المستوى الأكاديمي للطفل . وبذلك فإن التعرف المبكر على مستوى هذه المهارات من شأنه الإسهام في الحد من صعوبات التعلم ، ومنع تفاقمها أو زيادتها مستقبلاً ، والحد مما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية بالنسبة للطفل عند استعداده للالتحاق بالمدرسة .

## ثالثاً : جهود الباحثين في مجال قياس الاستعداد المدرسي

جهود الباحثين في مجال تقدير الاستعداد المدرسي قليلة نسبياً ، وتعرض لبعضها فيما يلي :

بدأت هذه الجهود بالتقرير الذي قد قدمه "روبرت جلاسر" Rober Glaser ، في بداية عام (١٩٣٠) ، حول متطلبات قياس نتاج التعلم ، في مجال تكنولوجيا التعليم ، واختلاف الاختبارات محكية المرجع Criterion-Reference ، عن الاختبارات معيارية المرجع Norm-Reference . وتبعا لذلك يكون هدف الاختبارات محكية – المرجع أن تستخدم مفردات لمعلومات خاصة لها علاقة بتأثير عملية التعلم ، ولتحديد ما إذا كان الطفل قد اكتسب مفردات خاصة بتلك المعلومات ، كاستراتيجيات تجهيز المعلومات ، وتنمية الدافعية ، والمهارة الحركية ، والتي يكون الطفل قد بدأ في تعلمها .

وفي ضوء ذلك طور "هنت" و"كيرك" Hunt & Kirk (١٩٧٤) سلسلة من الاختبارات التوضيحية محكمية- المرجع للاستعداد المدرسي .

وكما يقول "هنت" فان هذه الاختبارات قد صممت حول خبرات المعلمين التي أفادت من أن الأطفال الذين يأتون إليهم عادة ما يفهمون الكلمات لكل الإدراكات المجردة كاللون ،

الوضع ، الشكل ، والأعداد . ولديهم كلمات في مفرداتهم اللغوية الخاصة ، ومن السهل التواصل مع المعلومات . وفقد عزز ذلك تقارير الباحثين المتنوعة مثل "بريتير" و"إنجلمان" Bereiter & Engelmann (١٩٦٦) والتي كشفت النقاب عن سلسلة من الفرص المحتاجة لإحراز كفاءة توضيحية لكل الملومات والمفردات ذات العلاقة بها لتكون شائعة بين أطفال الأسر الفقيرة (Chew, 1989) .

إن تأليف مفردات أي اختبار عملية مهمة لإيجاد مهام الاختبار الملائمة لهذا الهدف . والنجاح في إعداد مفردات الاختبار يخبرنا عما إذا كان الطفل قد أنهى مهام التعلم الخاصة بالمفردات والمعلومات التي تعتبر محك للقياس أم لا .

لقد طورت الاختبارات بواسطة "هنت" و"كيرك" Hunt & Kirk وكانت لتحديد الإدراك ، اللغة ، والاستماع والتواصل المتعلق بمعاني الكلمات للألوان ، والوضع ، الشكل ، والأعداد المزودة بالرسوم التوضيحية الممكنة للاختبارات محكية المرجع للاستعداد المدرسي . وتم التأكيد على أن الاختبارات تحتاج إلى وحدات ذات قدرة خاصة ولها قابلية للتعلم ، وعلى أن تتضمن الاختبارات محكية المرجع مهام التعليم الخاص للاستعداد المدرسي ، وذلك عن طريق استخدام مفردات محكية من المعلومات والمهارة التي من المفترض أن يوصلها المعلم للأطفال في معظم المدارس .

وفي عام (١٩٨٩) قام "اليكس شو" Alex Chew بإعداد اختبار الفرز التشخيصي للاستعداد المدرسي في سن ما قبل المدرسة ، وأجرى عليه مجموعة من الدراسات : (Decker, S. N. & Difries, J.C., 1980: 81- 85; Chew, A.L., 1984: 87) ، وقد أوصت الجمعية القومية لتربية الأطفال الصغار The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) بضرورة تقييم الاستعداد المدرسي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لتحديد الذين من المحتمل أن يكونوا في خطر At-Risk بالنسبة لمشكلات التعلم ، من أجل وضعهم في بيئة تعليمية مناسبة ، وعلى أن يتم التقييم بالتعاون بين الآباء والمعلمين ، واستخدام اختبارات محكمية – المرجع ، ورسم بروفيل عن مستوى أداء الطفل (Office of Educational Research and Improve, 1991) .

وأكد "جيلو" Guilo (١٩٩١ : ٣٥) في دراسته أنه تم تقدير الاستعداد المدرسي لأطفال الصف الأول الابتدائي الذين كانوا قد التحقوا برياض الأطفال في أعمار متفاوتة

(ثلاث سنوات ، أربع سنوات ، خمس سنوات) وأسفرت النتائج أن الأطفال الذين التحقوا بالحضانة والروضة في عمر ثلاث سنوات وأربع سنوات كان استعدادهم للتعلم المدرسي أفضل من الأطفال الذين التحقوا في عمر خمس سنوات .

ويضيف جارسيا وآخرون Garcia et.al. (١٩٩٢ : ٢٨) الذي طبق بطارية تقييم المهارات المعرفية Cognitive Skills Assessment Battery واختبار الاستعداد المدرسي على عينة من الأطفال في بداية التحاقهم بالصف الأول الابتدائي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الإناث كن أكثر استعدادا من الذكور ، وأن معدل الاستعداد لمدرسي للأطفال المعوقين كان أقل منه بالنسبة للأطفال العاديين .

وقد نشر "جريدلر" Gredler (١٩٩٢ : ٣٣) كتابا عن تقييم الاستعداد المدرسي للأطفال في سن ما قبل المدرسة ، تضمن أربعة أجزاء ناقش خلالها مفهوم الاستعداد المدرسي وكيفية تقييمه ، وقارن بين اختبارات الاستعداد المدرسي واختبارات الفرز الأخرى، وناقش التوافق النفسي والاجتماعي وخصائص النمو لمرحلة الطفولة المبكرة ، وقدم تحليلا شاملاً للعديد من اختبارات الاستعداد المدرسي ، كما أكد على ضرورة التعرف المبكر على جوانب الاستعداد للتعلم لأطفال الروضة والصف الأول الابتدائي .

وقد قام "لانج" وآخرون Lang et.al. (١٩٩٣ : ٩) بتطبيق اختبار الماصة للاستعداد المدرسي على عينة من الأطفال يتحدثون الأسبانية ومجموعة أخرى تتحدث الإنجليزية ، بهدف تقنينه وبيان مدى ملائمته للثقافة الأسبانية ، بعد أن تمت ترجمته إلى الأسبانية ، واستخدم نموذج راشRash Model لتحديد تكافؤ الاختبار في اللغتين الأسبانية والإنجليزية ، ولم تظهر النتائج أية فروق بين فئتي الأطفال في الأداء على الاختبار ، ولا بين الذكور والإناث منهم ، وبالتالي لم يتأثر الأداء بنوع الجنس ولا النزعة الثقافية .

ويؤكد "كرنيك" Crnic (١٩٩٤ : ٩٩) على أن دراسة الاستعداد المدرسي للأطفال في بدايات القرن القادم يتطلب تكوين فكرة عامة عن المفهوم ، ومراجعة شاملة للتطور التاريخي للاستعداد : كاستعداد يشتمل على الاستعداد المدرسي في مقابل الاستعداد للتعلم ، والعمر الزمني في مقابل النضج الجسمي .

وقد قام أحمد عواد (١٩٩٨) بإعداد اختبار لتقنين الاستعداد المدرسي لأطفال الحضانة والروضة" وكان الهدف من هذه الدراسة تقديم عرض شامل لإجراءات إعداد

اختبار مقنن لتقدير الاستعداد المدرسي ، يكون صالحاً للتطبيق على أطفال الحضانة والروضة في البيئة العربية ، ووصف المعالم السيكومترية التي كشفت عنها محاولة تقنينه على أطفال الحضانة والروضة في دولة البحرين ، ويمكن الاستعانة به في الكشف عن مدى حاجة هؤلاء الأطفال إلى تعليم إضافي لأوجه النشاط المختلفة ، المرتبطة بالاستعداد للتحصيل المدرسي موضع القياس ، يمكن أن يؤدي إلى معاناتهم من صعوبات في التعلم ، بعد التحاقهم بالتعليم النظامي في المدرسة الابتدائية ، مما يستوجب الاهتمام الفردي بهم ورعايتهم .

ويتكون الاختبار من سبع بطاقات اختبارية ، يعين استخدامها على الكشف عن مدى استعداد الطفل في سن ما قبل المدرسة والتي تمثل في مجموعها المكونات الرئيسية لهذا الاختبار :

**الاختبار الفرعي الأول** : التعرف على الألوان والأشكال ونسخ الأشكال .

**الاختبار الفرعي الثاني** : وصف الصورة وتحديد الموضع وإدراك العلاقات المكانية .

**الاختبار الفرعي الثالث** : التعرف على الأرقام والعد .

**الاختبار الفرعي الرابع** : التعرف على الحروف الهجائية والكتابة .

ومن كل ذلك يمكن استخلاص درجة الاستعداد المدرسي بصورة عامة ، والتي تمثل المحصلة الكلية لأداء الطفل في هذه الاختبارات الفرعية جميعاً . وبلغ مجموع من طبق عليهم الاختبار في دور الحضانة ورياض الأطفال بدولة البحرين (٢٤٩) طفلاً وطفلة ، وأعيد تطبيق الأداة على (٨٩) منهم ، لأغراض التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق . **وكانت نتائج الدراسة** : أن الاختبار صالح لما أعد لقياسه في ضوء التحكم من جانب الخبراء وكذلك تم التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار ، وكذلك الاختبار يمثل مؤشراً جيداً لكفاءة الأداة في التمييز بين الأطفال ، فيما يتصل بالاستعداد المدرسي عموماً ، وقدمت كذلك الدراسة مؤشراً لاستقرار الوظائف المعرفية المرتبطة أو الميسرة للتحصيل المدرسي مستقبلاً ، وهناك ارتفاع نسبي لمعاملات الثبات بالنسبة لمجموعة أطفال الحضانة عن نظيرتها في أطفال الروضة وهو مؤشر يرتبط بميل أطفال السن الأكبر إلى النشاط الزائد ، وإلى التشتت النسبي للانتباه وتدل النتائج أنه يمكن الاعتماد عليه كأداة فرز سريعة في تقييم جوانب الاستعداد المدرسي المختلفة للأطفال قبل دخولهم المدرسة ، ويمكن الوثوق في نتائجه .

# الفصل الثالث

# الدراســـات السابقـــة

مقدمة .

المحور الأول : دراسات تناولت صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .

المحور الثاني : دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

المحور الثالث : دراسات تناولت الاستعداد المدرسي وعلاقتها بصعوبات التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة .

تعليق عام على الدراسات السابقة .

فروض الدراسة .

# الفصل الثالث
# الدراســات السابقــة

## مقدمة :

قامت الباحثة بعرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، وكان الهدف من الإطلاع على هذه الدراسات هو التعرف على المناهج المتبعة في تلك الدراسات من حيث الأدوات ، حتى تستفيد الباحثة في إعداد المقاييس ، وقد تبين للباحثة وجود ندرة – في حدود علم الباحثة – في الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

وقد قامت الباحثة بتصنيف الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية حسب متغيرات الدراسة في ثلاثة محاور وهي :

**المحور الأول** : دراسات تناولت صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .
**المحور الثاني** : دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .
**المحور الثالث** : دراسات تناولت الاستعداد المدرسي وعلاقتها بصعوبات التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة .

## المحور الأول : دراسات تناولت صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

أجرى "**ستانارد**" **Stannard** (١٩٨١) دراسة بعنوان "دراسة مقارنة للأبعاد الفردية والكلية لدرجات العاديين ذوي صعوبات التعلم والمضطربين انفعالياً وأطفال آخرين على اختبار المسح النيرولوجي السريع (Q. N. S. T.) ، وتهدف تلك الدراسة إلى معرفة فعالية اختبار المسح النيرولوجي السريع في التشخيص المبكر لفئات من الأطفال (العاديين ، ذوي

صعوبات التعلم ، والمضطربين انفعالياً) . واشتملت عينة الدراسة على (١٠٨) تلميذاً بالمدارس الحكومية يتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٠) سنة وقسمت إلى أربع مجموعات :

١. مجموعة العاديين : وعددهم (٢١) (٩ ذكوراً + ١٢ إناثاً) وقد تم تحديدهم عن طريق المعلمين حيث أنهم حصلوا على مستويات متوسطة أو أعلى من المتوسط في الذكاء والتحصيل لديهم درجات عالية في التوافق .
٢. مجموعة صعوبات التعلم : وعددهم (٢٦) (١٧ ذكور + ٩ إناث) وتم تحديدهم من خلال سجلاتهم الخاصة بالتحصيل والسجلات الأخرى بالمدرسة .
٣. مجموعة المضطربين انفعالياً : وعددهم (٣٦) (٢٤ ذكور + ١٢ إناث) وقد تم تحديدهم من خلال السجلات المدرسية الخاصة بهم .
٤. مجموعة أخرى من التلاميذ : وعددهم (٢٩) (١٨ ذكور + ١١ إناث) وصنفوا على أنهم أسوياء من حيث الإعاقة بناء على تقدير المعلمين على الرغم من أنهم أقل في التحصيل من التلاميذ في المجموع العادية .

وبعد تطبيق اختبار المسح النيرولوجي السريع على المجموعات الأربعة خلصت الدراسة إلى ما يلي :

١. وجود فروق دالة في الدرجة الكلية للمسح النيرولوجي السريع بين المجموعات الأربعة .
٢. عدم وجود فروق دالة في متوسطات الدرجة الكلية للمسح النيرولوجي السريع بين المجموعات الثلاث الأخيرة (مجموعة ذوي صعوبات التعلم- مجموعة المضطربين انفعالياً- والمجموعة الأخرى) .
٣. وجود فروق دالة لمتوسط الدرجة الكلية للمسح النيرولوجي لدى مجموعة التلاميذ المضطربين انفعالياً والمجموعة الأخرى .
٤. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها المجموعات الأربع على ثلاثة اختبارات فرعية من المسح النيرولوجي (اختبار مد الذراع والأرجل- اختبار التعرف على الشكل وتكوينه- اختبار العكس السريع لحركات اليد المتكررة) .
٥. وجود فروق دالة إحصائياً بحسب العمر الزمني (٦ ، ٧ ، ٩ ، ٨) سنوات على اختبارين فرعيين هما (اختبار التعرف على الشكل براحة اليد ، اختبار الإثارة المتزامنة لليد والخد).

ومن ثم يمكن الاعتماد على درجات اختبار المسح النيرولوجي السريع في تصنيف الأطفال إلى مجموعتين (عاديين ، وصعوبات) بشرط أن تكون المجموعتان لا يندرجا تحت فئة الاضطراب الانفعالي وأن يكون العاديون في حدود المتوسط أو فوق المتوسط في النواحي الأكاديمية- وأن المجموعة الخاصة بالصعوبات تكون في حدود أقل من المتوسط مع توفر مستوى متوسط أو فوق المتوسط من حيث القدرات العقلية لكلا المجموعتين .

كما أجرى **أحمد أحمد عواد** (١٩٨٨) دراسة بعنوان "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" . وتهدف الدراسة إلى محاولة تشخيص أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية ، والتعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لعلاج تلك الصعوبات ، وتمت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً . وقد تم تحديدهم من عينة عشوائية قوامها (٢٤٥) تلميذاً من المرحلة الابتدائية في بعض مدارس محافظة القليوبية ، وقد تم تقسيم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية عدد أفرادها (١٥) تلميذ ، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (١٥) تلميذ ، وقد تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين في كل من : السن ، والجنس ، والذكاء ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي .

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من إعداد الباحث ، واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى إعداد/ عبد السلام عبد الغفار ، وسيد غنيم ، واختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح ، وبرنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية من إعداد/ الباحث ، ويتكون من مجموعة من التدريبات المختلفة للتغلب على جميع جوانب الصعوبة التي يعاني منها التلميذ ، وقد استغرق تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية (١٥) يوماً . وبعد التحليل الإحصائي الذي استخدم فيه الباحث تحليل التباين البسيط واختبار "ت" توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١. توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعبير والكتابة والقراءة والفهم مرتبة حسب شيوعها بين التلاميذ .
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (قراءة ، كتابة ، فهم ، تعبير) وفي الاستبيان ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي .

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للاستبيان ككل على أفـراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي ، وبين التطبيق البعدي والمتابعة للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح المتابعة ، وبين التطبيق القبلي والمتابعة للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح المتابعة .
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الاستبيان وفي الاستبيان ككل في التطبيق القبلي والبعدي والمتابعة .

وقام **فيصل الزراد** (١٩٩١) بدراسة بعنوان "صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات- دراسة مسحية تربوية نفسية" ، وكان الهدف من الدراسة التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتحديد الصعوبات النمائية ، والصعوبات الأكاديمية في اللغة العربية والحساب ، التي يعانون منها ، ومعرفة فيما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف باختلاف المستويات الدراسية (الصفوف الدراسية) والجنس .

وفي هذه الدراسة قام الباحث باختيار عينة طبقية عشوائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا ، من الذكور والإناث في دولة الإمارات العربية المتحدة ، حيث بلغت (٥٠٠) تلميذاً وتلميذة ، وخضعت هذه العينة إلى عدة إجراءات تضمنت تطبيق المحكات اللازمة لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم ، وتم التوصل إلى (٦٧) تلميذ وتلميذة يعانون فعلاً من صعوبات في مجال التعلم ، وكان مستوى تحصيلهم الدراسي في مادتي اللغة (وفروعها) الحساب (أو الرياضيات) أقل من مستوى قدراتهم العقلية ، أي بنسبة (١٣,٧%) من العينة الأصلية ، وهي نسبة قريبة جداً من النسب العالمية ، ومن أجل تحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية قام الباحث بتصميم دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم ، والاستفادة من كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية والحساب ، والبطاقة المدرسية للتلميذ، والسجل الصحي ، بالإضافة إلى اختبارين مصورين للذكاء العام .

وقد تبين من نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الذكور الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم بلغت (١٥,٦٤%) ، بينما بلغت هذه النسبة لدى الإناث (١١,٢٨%) ، كما وجد أن نسبة انتشار التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تختلف باختلاف الصف الدراسي ، إلا أن الفروق غير دالة إحصائياً ، أما بالنسبة للصعوبات النمائية ، فقد تبين أن الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام تأتي في مقدمة الصعوبات النمائية ، يلي ذلك الصعوبات المتعلقة بالمدركات الحسية- والحركية ، ثم صعوبات الانتباه والتركيز ، ثم صعوبات الذاكرة

والاحتفاظ وأخيراً صعوبات المعرفة أو التفكير ، أما بالنسبة للصعوبات الأكاديمية فقد جاءت الصعوبات المتعلقة بالحساب في المرتبة الأولى من حيث الحجم والأهمية ، يلي ذلك الصعوبات المتعلقة بالتعبير ، ثم الكتابة ، وأخيراً الصعوبات المتعلقة بالقراءة ، هذا وقد تم تحديد أنواع الصعوبات النمائية والأكاديمية ، وتفسيرها .

وفي دراسة **أحمد أحمد عواد** (١٩٩٤) بعنوان "التعرف المبكر على الصعوبات النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة" ، وهدفت الدراسة إلى التعرف المبكر على أهم صعوبات التعلم النمائية التي تواجه الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الروضة) وتقديم مجموعة من التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في التخفيف من حدة تلك الصعوبات قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها فيما بعد ، ولقد تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من بين أطفال مرحلة الروضة في أربع روضات بمحافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية خلال العام الدراسي (٩٢/ ١٩٩٣) من الذكور والإناث بلغ قوامها (٤٧٨) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٥ : ٦,٢) سنة وانحراف معياري قدره (٣,٦) بلغ عدد معلميهم (١٢) معلماً ومعلمة ، وذلك في (١٢) فصلاً دراسياً ، طبق عليهم الباحث قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد الباحث) .
وقد أسفرت نتائج الدراسة عن :

١. شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، وكانت نسبة الأطفال الذين يعانون من تلك الصعوبات (٥,٨٦%) من بين تلاميذ العينة الكلية .
٢. أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعاً لدى الأطفال كانت الصعوبات المعرفية ونسبتها (١٢,٣٤) ومظاهرها (حل المشكلات ، الانتباه والتمييز ، صعوبات الذاكرة ، تشكيل المفهوم ، التكامل بين الحواس) ثم الصعوبات اللغوية ونسبتها (٨,٣٧) ومظاهرها (اللغة الشفهية ، التفكير السمعي ، الاستقبال السمعي) وجاءت الصعوبات البصرية- الحركية في المرتبة الثالثة بنسبة قدرها (٧,٩٥%) ومظاهرها (أداء مهارات حركية كبيرة- تناسق عضلي- أداء مهارات حركية دقيقة) .
٣. كانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية (٦,٢%) بينما كانت نسبة الإناث (٥,٤٥%) وذلك في جميع أبعاد القائمة .

وقد تناول **عبد العزيز السرطاوي** (١٩٩٥) دراسة بعنوان "بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم" ، وكان الهدف من هذه الدراسة إلى تطوير أداة مسحية تتمتع

بدلالات صدق وثبات مقبولة كأداة متخصصة تسهم في الكشف عن الصعوبات التعليمية والمشكلات المدرسية التي يعاني منها أطفال المدرسة الابتدائية الدنيا ، ويتكون مجتمع الدراسة من كل من أطفال مراكز المعوقين المسجلين بوزارة العمل والشئون الاجتماعية وكذلك أطفال الفصول الخاصة (ذوي صعوبات التعلم) والصف الأول والصف الثاني الابتدائيين المسجلين في المدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (١٩٩١/١٩٩٢) .

وتألفت عينة الدراسة من (٢٩٦) طفلاً وطفلة من مجموع أطفال فصول المعوقين عقلياً بمراكز المعوقين وأطفال الفصول الخاصة وأطفال الصف الأول والثاني الابتدائي المسجلين بالمؤسسات والمدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة . وقد تم اختيار فصول المعوقين عقلياً بشكل عشوائي من جميع مراكز المعوقين بالدولة (مركز أبو ظبي للمعوقين ، مركز دبي للمعوقين ومدينة الشارقة للخدمات الإنسانية) . وقد بلغ عدد المعوقين عقلياً المشمولين في عينة الدراسة (١٠٠) طفلاً . أما بالنسبة لحالات ذوي صعوبات التعلم فقد تم اختيار المدارس التي تشمل ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً بالطريقة العشوائية من بين المناطق التعليمية الرئيسية في الدولة (منطقة أبو ظبي التعليمية ، منطقة الشارقة التعليمية ومنطقة العين التعليمية) حيث تم اختيار فصل خاص في إحدى مدارس الذكور وآخر في إحدى مدارس الإناث . وقد بلغ عددهم الإجمالي (١١٤) طفلاً . أما فيما يتعلق بأطفال الصفين الأول والثاني الابتدائي ، فقد تم اختيار المدارس التي تشملهم بشكل عشوائي أيضاً من ضمن المناطق التعليمية الرئيسية بالدولة وقد بلغ عددهم الإجمالي (٨٢) طفلاً .

وتدل الإجراءات والخطوات التي استخدمها الباحث من أجل تطوير هذه الأداة وكذلك نتائج الصدق والثبات إلى أن الأداة المطورة تتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات تجعل منه أداة مسحية مناسبة تسهم في الكشف عن حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمشكلات المدرسية .

وقد أجرى "**كازو جيوليسا**" **Caso Julissa,** (١٩٩٦) دراسة بعنوان "التعرف المبكر على الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم في المستقبل على مستقبلهم الدراسي" . وهدفت هذه الدراسة من تحديد أثر التعرف المبكر على الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات

التعلم في المستقبل على مستقبلهم الدراسي ، ومدى إمكانية قياس هذا الأثر ودوره في الأداء الاجتماعي والأكاديمي الذي يستطيع هؤلاء الأطفال الإتيان به في المستقبل . وقد تم تجميع البيانات باستخدام أدوات المسح التالية : مقياس "بيركس" للتقييم السلوكي ، ومقياس مفهوم الذات لدى الأطفال "لبيرس هاريس" ، والتعرف على واستيعاب القراءة الخاص "بماركوارت" هذا بالإضافة إلى اختبار الإنجاز الفردي المعدل "لبيبودي" هذا إلى جانب المعلومات التي تم الحصول عليها من السجلات المدرسية لكل شخص خضع للدراسة ، وأخيراً ، مقاييس الفرز.

وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الخامسة في مدرسة بجنوب ولاية فلوريدا وصفهم النظام المدرسي بأنهم من أصحاب صعوبات التعلم (العينة = ٢٨) هذا بالإضافة إلى تلاميذ ما قبل الصف الثالث (العينة = ١٣) وعينة أخرى بعد الصف الثالث (العينة = ١٥) .

وتشير النتائج إلى أن مفهوم الذات لدى أطفال الصف الخامس من الذين يعانون من صعوبات في التعلم ليست أعمق أو أوضح من الأطفال الآخرين ، بل تجنح درجاتهم الدراسية المتعلقة بهذا الموضوع إلى الانخفاض عن درجات نظرائهم الأسوياء في الصف الخامس . وتوضح النتائج أيضاً بأن التعرف المبكر على تلك الصعوبات واستكشاف مفهوم الذات يساعد في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال أصحاب صعوبات التعلم (مقياس بيرس – هاريس للتقييم) .

أما من ناحية مقياس "بيركس" لتقدير السلوك فقد تشابهت النتائج فيما بين المجموعتين بشكل لا يجعله ذو أهمية إحصائية . فقد تقاربت وتشابهت درجات السلوك بين أصحاب صعوبات التعلم وهؤلاء الذين لا يعانون منها ، وينطبق نفس أمر هذا التشابه على المجموعتين من حيث التعرف على القراءة واستيعابها .

وأشارت النتائج أيضاً إلى ما لاحظه المعلمون بأن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم والذين يحضرون صفوف التعليم الخاص قد تقدموا على نحو جيد في أعمالهم المدرسية بشكل أفضل ممن لم يتعرضوا للدراسة ، ولكن لم تتمكن النتائج من إثبات صحة أو خطأ هذه الملاحظة ، ومن ثم الجزم بمدى الفاروق الذي تأتى به .

وكذلك فقد قامت "فيدر" و"كير" **Feder, k., & Kerr** (١٩٩٦) باستخدام مقياس "ميلر" Miller لتقييم الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة إلى جانب اختبار في العد والأعداد على عينة ضمت خمسين طفلاً من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين (٤–٥) سنوات .

وأوضحت النتائج أن انخفاض مستوى الأداء في عملية العد يرتبط بشكل دال بالبطء في متوسط زمن الاستجابة ، والزيادة في متوسط زمن الرجع ، كما كان يعكس وجود صعوبات حركية– إدراكية . أما انخفاض درجات الأطفال في الخريطة المعرفية فكان يعكس في الأساس وجود صعوبة في تجهيز المعلومات البصرية المكانية وتناولها .

كما تناول "**كواه ميلنج**" **Quah Mayling M.** (١٩٩٧) دراسة بعنوان "التدخل المبكر للأطفال الذين لديهم صعوبات بسيطة في مراكز ما قبل المدرسة ، وهدفت هذه الدراسة إلى مشروع المساعدة للتدخل المبكر والهدف الأساسي منها هو تقييم مدى إمكانية تأهيل الطفل الذي لديه صعوبات بسيطة في مراكز ما قبل المدرسة في سنغافورة ، وأهداف التدخل تتعلق بالمشاكل التي يواجهها الأطفال ، وأسرهم ومعلميهم ، وحيث يجب أن يتدخل كل المعالجين المهنيين مثل أخصائي العلاج الطبيعي وأخصائي التخاطب ، والأطباء النفسيين وذلك بتقديم النصائح للوالدين والمعلمين الذين قد تعلموا عملية متابعة التدخل .

ومن خلال تقييم الحاجات تم تحديد (٢٥٤) من الأطفال ذوي الصعوبات من خلال استخدام مقياس العمر (من ٢ إلى ٥ أعمام) وتحديد نوع الصعوبات ، وقد تم اختيار (٤٠) طفلاً فقط لبرنامج المساعدة كما تضمنت العينة أيضاً الوالدين ، الرؤساء ومعلمي هؤلاء الأطفال الذين تم اختيارهم لبرنامج المساعدة . وتم تقييم المهارات المعرفية والاجتماعية والحركية التي اكتسبها الأطفال من خلال التقديرات على أساس خطط التعليم الفردي ، كما تم متابعة تقدم هذه المهارات من فترة لأخرى من قبل مدير البرنامج على أساس مقياس يتضمن ثلاث نقاط (١– لا يتغير ، ٢– تقدم ، ٣– تم اكتساب المهارة) ، كما تم استخدام المقاييس البريطانية لتقييم القدرات "اليون" و"موراي" و"بيرسون" (١٩٨٣) لتقييم التطور المعرفي لدى الأطفال ، ولتقييم تفاعلات الأطفال الاجتماعية اعتماداً على تقييمات الوالدين على أساس درجة الاتصال بينهم وبين نظرائهم بعد ٩ أشهر من البرنامج ، وقد تم تقييم مدى قبول نظرائهم بواسطة التغذية الاسترجاعية من الوالدين والمعلمين من خلال استبيان منظم لقياس التفاعلات الإيجابية في مقابل التفاعلات السلبية .

ولقد أوضح البرنامج مستويات عالية من القبول الفردي والجماعي للعاملين بالمدرسة ، وكذلك أشار إلى أن مشروع المساعدة ASSIT هو خدمة هامة لكل من الأطفال وأسرهم وكذلك أظهر البرنامج إمكانية تأهيل الأطفال ذوي الصعوبات ودمجهم في مراكز ما قبل المدرسة .

وقام "**هايسميث**" **Highsmith** (١٩٩٧) بتقديم برنامج كمبيوتر للأطفال من سن (٢-٦) سنوات يسمح لهم بالتعلم من خلال اللعب ، ويعمل على تنمية مهاراتهم البصرية والسمعية التي تؤثر على اهتماماتهم ، ويتألف من ١٢ جلسة تصل الواحدة منها إلى أسبوع . وتتناول تلك الجلسات معرفة الكلمات ومقارنة الصفات ، والألوان والأرقام ، والقيام بالعد ، وإدراك الأعداد ، وإدراك الأشكال ، ومعرفة الحروف ، والإدراك الجيد للحروف ، والأصوات ، والقراءة ، والتحدث . وأوضحت النتائج حدوث تحسن في هذه المهارات التي تعد بمثابة المهارات قبل الأكاديمية لدى هؤلاء الأطفال .

وقد هدفت دراسة "**باربارا لوبنزال**" **Lowenthal, B** (٢٠٠٢) على عينة مكونة من (٥٧١) طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانوا من مشكلات في التعلم أو بالأحرى من صعوبات في التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة . ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعي- الانفعالي ، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي ، والجانب الحركي ، والتواصل ، والجانب المعرفي وحددت أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة في وجود نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل ، والاندفاعية ، والتشتت ، وعدم الانتباه ، وعدم القدرة على التحكم في الحفزات المختلفة ، وعدم التنظيم ، والتأخر في اكتساب اللغة والتخاطب ، وتأخر التناول السمعي للمثيرات ، ووجود صعوبة في التناول البصري للمثيرات ، وتأخر أو قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى ، ووجود مشكلات اجتماعية- انفعالية لدى الطفل ، ووجود صعوبة في القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة .

ووجد "**بوفي**" و"**شتراين**" **Bovey & Strain** (٢٠٠٣) في دراستهما على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، والمتخلفين عقلياً ، والتوحديين ، والمضطربين سلوكياً ، والمضطربين انفعالياً (ن=١٠ لكل مجموعة) أنهم غالباً ما يجدون صعوبة في التفاعل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانب هؤلاء الأقران ، وبالتالي فإنهم يعدون من المعرضين لمخاطر المشكلات الاجتماعية اللاحقة . كما أن تدريب هؤلاء الأطفال على استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران في وقت مبكر من العمر من شأنه أن يؤدي إلى تكوين علاقات إيجابية معهم ، والتقبل من جانبهم ، وتكوين الصداقات معهم .

وأجرى **عادل عبد الله** (٢٠٠٥-أ) دراسة بعنوان "المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم بين أطفال الروضة" هدفت إلى التعرف على مستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين في ضوء نظرية النمو العقلي المعرفي عند .Piaget, J ، كما تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلي المعرفي وهو ما يمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة . وتألفت عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية (ن=٣٠) ، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممّن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هي الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ، حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال كمؤشرات لصعوبات التعلم (من إعداده) ، واختبار المسح النيرولوجي السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية ، واختبار النمو العقلي للأطفال (من إعداده) . وأسفرت النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة عما يلي :

١. إن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار النمو العقلي المعرفي دالة .

٢. وجود فروق دالة بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف) والثانية

(قصور مهارات التعرف على الأرقام ، والأشكال) كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين .

٣. إن الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي لم تكن ذات دلالـة إحصائية وهو ما يعني عدم وجود فروق دالة بينهما في مستوى النمو العقلي .

٤. بالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضـح مـن إجراءات تصحيح الاستجابات ، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي يتضح أن أطفال المجموعة الأولى ، وأطفال المجموعة الثانية يعدون وفقاً لذلك في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) Preconceptual Thought من المرحلة الثانية مـن تلك المراحل التي حددها Piaget ، للنمو العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبـل العمليات Preoperations ، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العـاديون فـإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) Intuitive Thought من المرحلة الثانية .

كما أجرى **عادل عبد الله وصافيناز كمال (٢٠٠٥)** دراسة بعنوان "قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة" ، وتهدف إلى الدراسة إلى التعرف على العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة متمثلة في الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف والأرقام والأشكال والألوان وبين أدائهم الأكاديمي اللاحق أو بالأحرى تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية وبالتحديد في نهاية السنة الأولى الابتدائية ، كما أنها تعمل من جهة أخرى على التعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور في هذه المهارات قبل الأكاديمية إلى جانب إمكانية تحديد أفضل فئة نوعية من هذه المهارات قبل الأكاديمية التي تتسم بالقصور في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال .

وتألفت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً من الصف الثاني بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية مقسمين إلى مجموعات ثلاث متجانسة في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء . وتضم المجموعة الأولى منها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعرف على الحروف والإدراك الفونولوجي أو الصوتي (ن=١٠) ، بينما تضم المجموعة الثانية أولئك الأطفال

الذين توجد لديهم صعوبات في التعرف على الأرقام والأشكال (ن=١٠) ، أما المجموعة الثالثة فتضم أطفالاً عاديين (ن=٢٠) يتجانسون مع الأطفال الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية كمجموعة في العمر الزمني ونسبة الذكاء ، ويختلفون عنهم في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، حيث كانت الفروق بين المجموعتين فيها دالة لصالحهم .

وتم استخدام مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ، ومكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف ، فضلاً عن درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائي عندما التحقوا به بعد ذلك ، ومن ثم فقد تم قياس مهاراتهم قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثاني بالروضة ، ثم حصلنا بعد ذلك على درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائي بعد عام من هذا القياس أو أكثر قليلاً ، وأسفرت النتائج عما يلي :

١. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مجموع درجات أطفال الروضة في المهارات قبل الأكاديمية ومجموع درجاتهم الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية في نهاية الصف الأول الابتدائي عندما التحقوا به مما يدل على أن القصور في هذه المهارة يعتبر مؤشراً لتلك الصعوبات اللاحقة .

٢. توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة في اللغة العربية والحساب كل على حدة .

٣. توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجة المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ودرجاتهم في نهاية الصف الأول الابتدائي ، وهو ما يعكس زيادة تلك الدرجات بزيادة مستوى هذه المهارات ، ومن ثم انخفاض صعوبات التعلم . وهذا كله يعني أن درجات الأطفال بالصف الأول الابتدائي ترتفع وتنخفض وفقاً لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة .

٤. توجد فروق دالة في المجموع العام لدرجات الصف الأول الابتدائي وذلك بين متوسطات رتب درجات الأطفال العاديين وأقرانهم الذين كانوا يعانون بالروضة من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة يؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة .

٥. يختلف نمط صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة باختلاف القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ، حيث يكون من الأكثر احتمالاً لمن يعانون من قصور في مهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في اللغة العربية ، وما يتطلب القراءة والكتابة مما يؤثر سلباً على المجموع الكلي لدرجاتهم ، حيث هناك فروق دالة ، كما يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في الحساب حيث هناك فروق دالة .

٦. يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة من خلال القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وذلك بدرجة دالة إحصائياً وبنسبة مساهمة وتفسير لتباين الدرجات الدالة عليها تصل على (٤٨,٥%) تقريباً .

٧. تشكل مهارات الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة ، وتسهم هذه المهارات بنسب مساهمة لتفسير تلك الصعوبات مقدارها (٦,٩%) ، (٢,٣% ، ٠,٥% ، ٠,١%) على التوالي .

٨. أن قصور مهارة التعرف على الألوان لا ينبئ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بنسبة دالة إحصائياً .

كما أجرى **عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦- ج)** دراسة بعنوان "فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأثره على مستوى نموهم اللغوي ومستواهم اللاحق في اللغة العربية" ، وتهدف الدراسة إلى الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة ، وخاصة ما يتعلق منها بالوعي الصوتي أو الفونولوجي ، وتقديم برنامج للتدخل المبكر يقوم على تعليم هذه المهارات لأولئك الأطفال وتدريبهم عليها ، والتعرف على فعالية هذا البرنامج في تنمية الوعي الصوتي من جانبهم ، واختبار أثر ذلك على مستوى نموهم اللغوي ، ثم أثره على مستواهم اللاحق في اللغة العربية بعد انقضاء عام كامل ، ثم عامين من التحاقهم بالمدرسة . وتتألف عينة الدراسة من مجموعتين متجانستين من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG2 إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون من قصور في وعيهم الصوتي

كمؤشر لصعوبات التعلم ، ولا يعانون من قصور في أي مهارة أخرى من المهارات قبل الأكاديمية التي تستخدم كمؤشرات لصعوبات التعلم اللاحقة ، وقد تم التأكد من أن القصور لديهم نيورولوجياً . وتم استخدام اختبار استانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) - تعريف لويس مليكة (١٩٩٨) ، وألعاب الأطفال- إعداد وتقنين الباحث ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم- إعداد/ عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥) ، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي- إعداد/ محمد خليل (٢٠٠٠) ، واختبار المسح النيورولوجي- تعريب/ عبد الوهاب كامل (١٩٩٩) ، ومقياس النمو اللغوي (من بطارية اختبارات لبعض جوانب النمو لأطفال الروضة)- إعداد/ هدى قناوي وعادل عبد الله (١٩٩٥) ، والبرنامج التدريبي المستخدم- إعداد/ الباحث فضلاً عن درجاتهم في اختبارات نهاية العام في اللغة العربية (الصفين الأول والثاني الابتدائي) . وتم استخدام المنهج التجريبي ، وكان التصميم التجريبي المتبع لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، فضلاً عن تصميم المجموعة الواحدة . وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، ووجود أثر إيجابي لتنمية الوعي الصوتي على مستوى النمو اللغوي لهؤلاء الأطفال ، ووجود أثر إيجابي لذلك على أدائهم اللغوي وسلوكهم التحصيلي في اللغة العربية في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي ، واستمرار التأثير على هذه الشاكلة حتى عند نهاية الصف الثاني الابتدائي .

وكما تناول **عادل عبد** الله **(٢٠٠٦- د)** دراسة بعنوان "النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية لصعوبات التعلم" ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة ، وذلك قياساً بأقرانهم العاديين في ضوء نظرية النمو العقلي المعرفي عند جان بياجيه Piaget, J . كما تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلي المعرفي وهو ما يمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة . وتألفت عينة هذه الدراسة من ثلاثة مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية (ن=٣٠) ، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف

الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هي الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهن ، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ، حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم ، واختبار المسح النيورولوجي السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية ، واختبار النمو العقلي للأطفال . وأسفرت النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة عما يلي :

١. أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار النمو العقلي المعرفي دالة .

٢. وجود فروق دالة بين المجموعتين الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف) والثانية (قصور مهارات التعرف على الأرقام والأشكال) ، كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين .

٣. أن الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي لم تكن ذات دلالة إحصائية وهو ما يعني عدم وجود فروق دالة بينهما في مستوى النمو العقلي .

٤. بالرجوع على متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات ، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي أن أطفال المجموعة الأولى ، وأطفال المجموعة الثانية يعدون وفقاً لذلك في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) Preconceptual Thought من المرحلة الثانية من تلك المراحل التي حددها بياجيه للنمو العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات Preoperations ، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم

وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) Intuitive Thought من المرحلة الثانية .

كما تناول **عادل عبد الله محمد** (٢٠٠٦- هـ) دراسة بعنوان "بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم" ، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياساً بأقرانهم العاديين ، وذلك في كل من الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة ، حيث تمثل تلك العمليات الأساس الذي يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم . وفضلاً عن ذلك فهي تهدف إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم في العمليات المعرفية موضوع هذه الدراسة وذلك عن طريق التعرف على تلك الدرجة التي يمكن لهذه العمليات أن تفسرها من تباين درجة المهارات قبل الأكاديمية والتي تعد مسئولة عنها ، وتحديد أفضل فئة نوعية منتقاة من هذه العمليات يمكنها تفسير تباين درجاتهم في تلك المهارات ، ثم التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معينة لتلك العمليات بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية من جانبهم بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك العمليات بحسب تأثيرها فيما يمكن أن يتعرض له هؤلاء الأطفال من قصور في تلك المهارات . وتألفت عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية (ن=٣٠) تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هي الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات الثلاث جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهن ، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية ، أو حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ، حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم أعدها الباحث ، واختبار المسح النيورولوجي السريع ، واستمارة

المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية ، ومقياس الانتباه ، ومقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة ومقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذي أعده الباحث .

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام والأشكال وذلك في كل من الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين . كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفق النمطين المستخدمين في هذه الدراسة في المتغيرات المعرفية موضوع البحث ، وأوضحت نتائج الارتباط الجزئي وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذه المتغيرات . أما نتائج تحليل الانحدار الخطي ، فأوضحت أن هذه المتغيرات تنبئ بمستوى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة (الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية والأرقام) في حين لم تنبئ بمستوى بعضها الآخر بدرجة دالة إحصائياً (التعرف على الأشكال ، والألوان) ، وأوضحت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الانتباه يمثل أفضل فئة نوعية منتقاة من هذه المتغيرات في التنبؤ بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية بينما كانت الذاكرة قصيرة المدى هي أفضل فئة نوعية منتقاة من تلك المتغيرات في التنبؤ بالتعرف على الأرقام والأشكال .

## تعليق على المحور الأول :

بعد العرض السابق لدراسات المحور الأول والتي تناولت الكشف والتعرف المبكر على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

١. استهدفت تلك البحوث والدراسات التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة وتحديد الصعوبات التي يعانون منها سواء الصعوبات النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة أو الصعوبات الأكاديمية في بداية المرحلة الابتدائية ، والتعرف على هذه الصعوبات ، هل تختلف باختلاف المستويات الدراسية والجنس .

٢. أما الدراسات الأخرى فتهدف إلى التأكد من صدق وثبات الأداة المستخدمة في الفرز ، ومدى قدرة هذه الأدوات على التنبؤ بالأطفال ذوي صعوبات التعلم أو الذين من المحتمل أن يكونوا في خطر (At-risk) .

٣. أن صعوبات التعلم النمائية تنتشر بين أطفال الروضة في حدود معدلات انتشار صعوبات التعلم عامة .

٤. أن الاكتشاف المبكر لهذه الصعوبات ، وباستخدام برامج التدخل المناسبة من شأنه أن يؤدي إلى تحسين مهارات الاستعداد للدراسة من جانب هؤلاء الأطفال ويحد بالتالي من أثارها السلبية المتوقعة .

٥. ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع .

## المحور الثاني : دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

هدفت دراسة "**بيرسك**" **Bursck** (١٩٨٩) إلى بحث الفروق بين أطفال المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم وآخرون من ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل العالي من خلال ثلاثة أبعاد للكفاءة الاجتماعية هي العلاقات الاجتماعية ، وتقييم المدرسين للسلوك الاجتماعي ، والتقييم الذاتي للكفاءة الاجتماعية ، وقد تكونت العينة من (٢٤) تلميذاً في المرحلة الابتدائية من الصفوف الثاني والثالث والرابع ، وأسفرت نتائجها عن أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل قبولاً من زملائهم ، وأقل صداقة ، وينظر إليهم نظراؤهم ومعلموهم على أن لهم سلوكيات سلبية ، مما يشير إلى أنهم في خطر اجتماعي أكبر من نظرائهم ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع .

وقد أجرى "**مارجليت**" **Margalit** (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في التوافق الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية وذلك بالنسبة لعينة بلغت (٦٢) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية بواقع (٣١) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و(٣١) تلميذاً أيضاً من التلاميذ العاديين ، وأشارت نتائجها إلى أن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر اعتماداً على الغير من التلاميذ العاديين ، وذلك من خلال إسناد المهام لهم ، وعدم تفاعلهم الإيجابي

وقلة مشاركتهم مع أقرانهم ، كما أظهرت أن التلاميذ العاديين أظهروا مرونة اجتماعية أكبر من ذوي صعوبات التعلم .

كما أجرى "**كولمن**" **Coleman** (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى الاختلافات في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتلاميذ آخرين من ذوي التحصيل المنخفض ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من صفوف المرحلة الابتدائية ، مقارنة بمجموعة من نظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض ، وهم متكافئون في الجنس والتحصيل والمرحلة الدراسية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي الإنجاز المنخفض يتشابهون في معظم المقاييس ، وعلى الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفادوا عن أنفسهم بأنهم أقل عزلة من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، إلا أنهم أكثر جدارة بالحب من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض ، ورغم ذلك فإن النتائج تلقي الضوء على مدى التشابه في الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض .

وقد أجرى "**ميشيل**" و"**مينت**" **Michael & Minnett** (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم ، والكفاءة الاجتماعية فجمعت مؤشرات متنوعة للكفاءة الاجتماعية والأكاديمية لعينة من التلاميذ بلغت (١٤٦) تلميذاً بواقع (٧٣) من ذوي صعوبات التعلم و(٧٣) تلميذاً من العاديين من صفوف المدرسة الابتدائية ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في الكفاءة الاجتماعية للأطفال ولكنها تتصل بالحالة الاجتماعية للطفل وليس بالصعوبات ، واعتبر التلاميذ اجتماعيين من قبل نظرائهم من نفس الجنس ، وأنهم أكثر كفاءة من التلاميذ الآخرين ، وهذا كما هو واضح في تقدير المعلم وإدراك الذات للطفل والتقديرات التي أعدها النظراء والاتصالات الاجتماعية للطفل خارج المدرسة ، وهذا ثابت عند كل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، والواضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرفوضون من قبل نظرائهم من التلاميذ العاديين .

وفي دراسة أجرى "**فوجن**" و"**هوجن**" **Voughn, Hogan** (١٩٩٤) بعنوان "الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم منذ الحضانة وحتى الصف الخامس الابتدائي" . وقد هدفت الدراسة تتبع الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم منذ الحضانة حتى الصف الخامس الابتدائي قوامها عشر تلاميذ ، وأسفرت النتائج أن أربعة أطفال كانت كفاءتهم الاجتماعية ثابتة لا تتغير رغم مرور الزمن واختلاف الظروف

البيئية والتنموية ، وأن ثلاثة أطفال منهم لديهم مشكلات قديمة أثرت على كفاءتهم الاجتماعية ، أما باقي أفراد العينة فوجدت لديهم صعوبات اجتماعية ولكنها غير ثابتة .

وهدفت دراسة "**كورهونين**" **Korhonen** (**١٩٩٥**) إلى الكشف عن الفروق في سرعة معالجة العمليات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين من خلال دراسة طولية وكانت العينة من (١٠) تلاميذ من العاديين وذوي صعوبات التعلم بواقع (٧) ذكور و(٣) إناث وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢١٦-٢١٧) شهراً وقد أشارت نتائجها إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في سرعة معالجة المعلومات وفي سعة الذاكرة قصيرة المدى على متغير العمر لصالح التلاميذ العاديين .

وفي دراسة **سمية الشيخ** (١٩٩٨) دراسة بعنوان "الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين ، وذوي صعوبات التعلم" ، والتي هدفت إلى معرفة الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين (٦٠ تلميذاً وتلميذة) ، وذوي صعوبات التعلم (٨٥ تلميذاً وتلميذة) بالصف الرابع الابتدائي ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعد الإصرار ، وفي المهارات الاجتماعية الملائمة ، وذلك لصالح العاديين ، وعدم وجود فروق بين المجموعتين في كل من التهور والثقة الزائدة ، وعند المقارنة بين الذكور والإناث كانت الفروق لصالح الإناث في أبعاد المهارات الاجتماعية غير الملائمة (الإصرار والاندفاع والتهور ، الثقة الزائدة ، الغيرة) ، وكانت الفروق لصالح الذكور في المهارات الاجتماعية الملائمة .

وهدفت دراسة **فوزي الدوخي** (**١٩٩٨**) إلى تحديد المكونات المعرفية لعملية الجمع (الترميز ، سرعة التنفيذ ، اختيار الاستراتيجية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث والخامس بدولة الكويت ، وقد استخدمت الدراسة الاختبارات التالية لفرز العينة (اختبار رسم الرجل ، اختبار الذكاء غير اللغوي ، واختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار المكونات المعرفية لعملية الجمع) ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين ، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات من الصفوف الثالث ، والخامس الابتدائي وكان من أهم نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات في المكونات المعرفية لعملية الجمع وهي لصالح التلاميذ العاديين .

وفي دراسة **محمود عبد الرسول** (٢٠٠١) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في العوامل المعرفية والاجتماعية (عزو النية ، الأهداف الاجتماعية والمدركات عن فاعلية الذات) ، ومكونات الكفاءة الاجتماعية (السلوك المفضل لدى المعلم ، السلوك المفضل لدى الأقران ، سلوك التوافق المدرسي) لدى عينة من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم (٦٨ تلميذاً) بالصف الرابع الابتدائي بالكويت ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في مكونات الكفاءة الاجتماعية وذلك لصالح العاديين .

وهدفت دراسة "**هانا**" **Hana** (٢٠٠٤) على التعرف على مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وذلك باستخدام نموذج Crick & Dodge (1994) للتكيف الاجتماعي كإطار نظري . وضمت العينة مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من (٢٠) طفلاً من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، وضمت الثانية (٢٠) طفلاً من أقرانهم العاديين بنفس الروضة . وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة بين المجموعتين في تلك المهارات لصالح الأطفال العاديين وهو الأمر الذي يرتبط مباشرة بمستوى تفاعلاتهم الاجتماعية ، ويعكس مدى ثقتهم بأنفسهم .

كما أجرى **عادل عبد الله** (٢٠٠٥– ب) دراسة بعنوان "الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم" ، وتهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين ، والتعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية ، والتعرف على تك الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة المهارات الاجتماعية والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معينة لتلك المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للمهارات الاجتماعية بحيث نصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في مهارات الطفل الاجتماعية المختلفة . وتألفت عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية (ن=٢١) ، تضم المجموعة الأولى سبعة

أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية سبعة أطفال آخرون يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هي الأخرى سبعة أطفال من العاديين . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية أو حسية ، أو جسمية أو حركية ، أو غيرها ... ، وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات وذلك في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ، حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم أعدها الباحث الأول ، واختبار المسح النيورولوجي السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطورة للأسرة المصرية ، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال .

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات الاجتماعية دالة ، ووجود فروق دالة بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى المهارات الاجتماعية ، فلم تكن ذات دلالة إحصائية . كما أوضحت أيضاً أن المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة تفسر حوالي (٥٧,٥%) تقريباً من تباين درجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ، وأن كلاً من مهارتي التعرف على الأرقام ، والوعي أو الإدراك الفونولوجي أو الصوتي بالترتيب هما أفضل فئتين من المهارات قبل الأكاديمية في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ، حيث تفسر الأولى (٦٢,٤%) بينما تفسر الثانية حوالي (٨٩,١%) من تباين درجة أطفال الروضة فيها في حين لا تنبئ المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة مهاراتهم الاجتماعية بنسبة دالة إحصائياً .

## تعليق على دراسات المحور الثاني :

بعد العرض السابق لدراسات المحور الثاني الذي تناول الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة . اتضح مدى استفادة الباحثة من

الدراسات السابقة في التعرف على طرق القياس المستخدمة والمناسبة لقياس العوامل المعرفية الاجتماعية وما هي الأبعاد والعوامل التي يجب أن يتضمنها المقياس ؛ مما كان له الأثر الكبير في مساعدة الباحثة على إعداد أدوات البحث الحالي ، متضمناً الأبعاد التالية : (عزو النية/ الأهداف الاجتماعية/ المدركات عن فاعلية الذات) ، كما استفادت الباحثة منها في اختيار الأداة المناسبة لقياس الكفاءة الاجتماعية وهو مقياس "والكر مكونيل" لقياس الكفاءة والتوافق المدرسي تعريب/ أحمد عواد والذي ثبت شيوع استخدامه في الدراسات السابقة ، مما كان دافعاً في اختياره كأداة في الدراسة الحالية . كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تم عرضها في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية وذلك من خلال الربط بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية .

## المحور الثالث : دراسات تناولت الاستعداد المدرسي وعلاقتها بصعوبات التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة .

قام "**موريسون**" وآخرون **Morrison et.al.** (١٩٨٨) بدراسة أخرى على عينة من أطفال الروضة ضمت (٩٦٦) طفلاً لاختبار صحة النتائج التي يمكن الحصول عليها عن طريق اختبارات الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر القراءة . وأوضحت النتائج أن هذه الاختبارات قد تنبأت بمعدل (٥٧%) من مشكلات القراءة التي تعرض لها أطفال الروضة ممن يعانون من مشكلات القراءة من أفراد هذه العينة . كما أنها كذلك يمكن أن تتبئ من جانب آخر لأولئك الأطفال من بين أطفال الروضة الذين ينخفض معدل استعدادهم أو أهبتهم للالتحاق بالمدرسة .

ومن جانب آخر فقد أجرى "**موريسون**" **وآخرون** **Morrison et.al.** (١٩٨٩) هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين أداء الأطفال على اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين للخطر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ، والمشكلات السلوكية التي تصدر عنهم وذلك لدى عينة من أطفال الروضة ضمت (٤٦٤) طفلاً . وأوضحت النتائج أن اختلال الأداء الوظيفي الإدراكي يرتبط بالمشكلات السلوكية وانخفاض مستوى الأداء قبل الأكاديمي لأطفال الروضة . كما أن هذه المؤشرات يمكن أن تسهم في تحديد أولئك الأطفال المعرضين للخطر والذين لا يعتبروا قد استعدوا للمدرسة بعد ، ولم يصبحوا على أهبة للالتحاق بها .

أما "روكلج" و"بنسون" Rocklage, Lynne & Benson Bjorn (١٩٩٠) فقد قامتا بدراسة حالة لطفلة معرضة للخطر في اللغة حيث كانت متعثرة للغاية في اللغة الشفوية والمنطوقة ، ولذلك فقد كانت تحتاج إلى سنة انتقالية بين الروضة والمدرسة حتى يمكن أن تستعد للانتقال للمدرسة . وأوضحت النتائج أنها قد بدأت تستجيب لتعلم اللغة والكتابة ، وبدأت تشارك الآخرين في المحادثات ، كما أنها قد تقدمت من جهة أخرى في الصف الأول بشكل جيد على أثر إعدادها للالتحاق بالمدرسة .

وقد أجرى "**جلو**" **Gullo** (١٩٩١) دراسة بعنوان "تقدير الاستعداد المدرسي لأطفال الصف الأول الابتدائي الذين كانوا قد التحقوا برياض الأطفال" . وهدف هذه الدراسة هو قياس الاستعداد المدرسي لدى عينة من التلاميذ في الصف الأول الابتدائي في الأسابيع الأولى من التحاقهم بالمدرسة ، من الأطفال العاديين وذوي المشكلات النمائية . وقد بلغ حجم عينة الأطفال (٤٥٣٩) طفلاً وطفلة وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات :

- مجموعة من الأطفال كانوا قد التحقوا بالحضانة في سن ٣ سنوات .
- مجموعة من الأطفال كانوا قد التحقوا بالحضانة في سن ٤ سنوات .
- مجموعة من الأطفال كانوا قد التحقوا بالحضانة في سن ٥ سنوات .

وطبق على العينة اختبار في الاستعداد المدرسي وأسفرت النتائج عن :

١. الأطفال الذين التحقوا بالحضانة وهم في سن (٣) سنوات كان استعدادهم المدرسي أفضل منه لدى الأطفال الذين التحقوا بالحضانة في سن (٤–٥) سنوات .
٢. الأطفال العاديين الذين التحقوا بالحضانة في سن (٤–٥) سنوات كان استعدادهم المدرسي أفضل منه لدى الأطفال في نفس المجموعة الذين كانت لديهم مشكلات نمائية .
٣. لم توجد فروق الاستعداد المدرسي بين الأطفال العاديين الذين التحقوا بالحضانة في سن (٣) سنوات والأطفال الذين كانوا في خطر (At-Risk) والتحقوا أيضاً بالحضانة في سن (٣) سنوات .
٤. الاستعداد المدرسي للإناث في كل المجموعات كان أفضل منه بالنسبة للذكور .

وقد تناولت "**جوسيا**" وآخرون **Garcia, et.al.** (١٩٩٢) دراسة بعنوان "التعرف على الاستعداد المدرسي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في بداية التحاقهم بالدراسة النظامية" ، والتي هدفت إلى التعرف على الاستعداد المدرسي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في بداية

التحاقهم بالدراسة النظامية ، وذلك من أجل فرز الأطفال المحتمل أن يكونوا في خطر (At-Risk) في المستقبل ووضعهم في بيئة تعليمية مناسبة ، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثون بطارية تقييم المهارات المعرفية وذلك على عينة كبيرة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الأسبوعين الأول والثاني من بدء العام الدراسي في "ولاية كارولينا الجنوبية بكولومبيا" ، وقد أسفر تحليل بيانات الدراسة عن النتائج التالية :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستعداد المدرسي بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث .
٢. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاستعداد المدرسي بين الأطفال المؤهلين وغير المؤهلين لبرنامج التغذية المدرسية .
٣. كان معدل الاستعداد المدرسي للأطفال الذين حضروا من رياض الأطفال العسكرية أفضل منه لدى الأطفال الذين حضروا من رياض الأطفال العامة .
٤. كان معدل الاستعداد المدرسي للأطفال الذين تم تحديدهم بأنهم ذوي حاجات خاصة أقل من الاستعداد المدرسي لدى نظرائهم من العاديين .

كما قامت "**هوبرج**" و"**بلانتي**" **Hoberj & Plante** (١٩٩٢) بتقديم وحدة لأطفال الروضة عن الضفادع وذلك في سبيل تنمية مهاراتهم في القراءة والكتابة ، وتعليمهم التصنيف في العلوم . وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يدل على فعالية تلك الوحدة في إعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة .

كذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها وزارة التربية بأستراليا (١٩٩٣) للتعرف على تطور الخطوات الأولى لاكتساب اللغة والأعداد والقراءة والكتابة والهجاء أي المهارات قبل الأكاديمية من جانب أطفال الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية المعرضين للخطر ، وتم خلالها استخدام استبيان لهذا الغرض قام المعلمون (ن = ٨٠) بالإجابة عليه وذلك لتحديد مستوى مهارة الأطفال فيها حتى يتم تنميتها ، وأوضحت النتائج أن أساس هذه المشكلات إنما يعود إلى المرحلة الانتقالية من الروضة إلى المدرسة والتي لم تشهد استعداد هؤلاء الأطفال للانتقال إلى المدرسة أو الالتحاق بها ، وإعدادهم لذلك بالشكل الملائم .

وقد أجرى "**هاتسون**" **Hutson** (١٩٩٢) دراسة بعنوان "تحديد الأطفال الذين في خطر والذين لديهم مشكلات تعليمية" ، وهدفت الدراسة إلى تحديد الأطفال الذين في خطر

والذين لديهم مشكلات تعليمية كامنة لا يمكن ملاحظتها بسهولة مما يعرضهم لعدة مخاطر تعليمية . وقد ركزت هذه الدراسة على الأطفال فيما قبل مرحلة الحضانة وذلك من خلال تحديد نقاط المخاطر المختلفة باعتماد "اختبار الاستعداد" المعمول به في الحضانات والذي يعتبر عامل تنبؤ فعال بالنسبة للأطفال أصحاب المخاطر الشديدة المتعلقة بالصعوبات الدراسية ، ومن ثم يتطلبون وضعاً تعليمياً خاصاً قبل التحاقهم بالمرحلة السادسة .

وتتكون عينة الدراسة من (٣٤٣) طفلاً من الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة وذلك بعد إجراء الاستثناءات اللازمة وتم استخدام BRIGANCE K & I Screen كأداة لإجراء مسح وفحص شامل ، إلى جانب اختبار فيشر الدقيق وتحليل عناصر الاختلاف .

وتشير النتائج إلى وجود فروق مهمة بين المجموعات التي تنتمي للتربية الخاصة وبين التعليم العام . وكان معدل الاختلافات كبيراً وذو دلالة خاصة . لكن الدراسة فشلت في إثبات أهمية عملية المسح والتصفية كعامل تنبؤ فعال .

وتمت ملاحظة وجود عناصر مخاطرة بين (٢٣) من الأطفال (أي ٥%) مما اتضح معه وجود إمكانيات كبرى تحملها هذه الدراسة لتجنيب أطفالنا من ذوي الاحتياجات الخاصة العديد من المشكلات بل والقضاء على بعض هذه المشاكل أيضاً .

وقد قام "**لانج**" **وآخرون Lang et.al.** (١٩٩٣) بتطبيق اختبار المصاصات للاستعداد المدرسي (الاختبار الذي استعانت به الدراسة الحالية) على عينة من الأطفال يتحدثون الأسبانية ومجموعة أخرى تتحدث الإنجليزية ، بهدف تقنينه وبيان مدى ملاءمته للثقافة الأسبانية ، بعد أن تمت ترجمته إلى الأسبانية واستخدام نموذج راش Rash Model لتحديد تكافؤ الاختبار في اللغتين الأسبانية والإنجليزية ولم تظهر النتائج أية فروق بين فئتي الأطفال في الأداء على الاختبار ، ولا بين الذكور والإناث منهم وبالتالي لم يتأثر الأداء بنوع الجنس ولا النزعة الثقافية .

كما أجرى "**مانتريكوبولس**" و"**موريسون**" **Mantzicopoulos & morrison** (١٩٩٤) دراسة على (٣١١) طفلاً من أطفال الروضة بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر مشكلات القراءة Search والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم في حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتمكنوا من التغلب على أي صعوبات يمكن أن تواجههم في

القراءة . وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم عند الأطفال ، وأنهم بذلك يعتبرون معرضين لخطر صعوبات القراءة ، حيث لم يكتسبوا درجة معقولة من الأهبة أو الاستعداد للمدرسة .

وقد أجرى **"زيل" وآخرين Zillet et.al. (١٩٩٥)** دراسة بعنوان "التعرف على مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لدى عينة من أطفال الروضة ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على ما يمكن أن تحققه عينة من أطفال الروضة قوامها (٤٤٢٣) طفلاً من إنجازات ، وما يمكن أن يواجههم من صعوبات وذلك للتعرف على مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومدى استعداداهم للالتحاق بالمدرسة . وأوضحت النتائج أن تسعة أطفال من كل عشرة كان بإمكانهم فتح وقفل أزرار ملابسهم ، والإمساك بالقلم بشكل صحيح ، وأن أكثر من ثمانية أطفال من كل عشرة كانوا يدركون الألوان جيداً ، ويعرفون أسماءها الصحيحة ، وأن ستة أطفال من كل عشرة كانوا يستطيعون القيام بالعد حتى رقم عشرين ، ويعرفون غالبية الحروف الهجائية . كما توجد فروق بين الجنسين في مستوى المهارات قبل الأكاديمية والمهارات الحركية البسيطة لصالح البنات ، وبالتالي فقد كن أكثر استعداداً منهم للالتحاق بالمدرسة .

وقام **"ويجنز" و"ويل" Wiggins & Wale (١٩٩٦)** بدراسة بعنوان "التعرف على العلاقة بين عدم معرفة الوالدين بالقراءة والكتابة الحساب بمستوى المهارات الأساسية لأطفالهم في إنجلترا . وذلك بهدف التعرف على العلاقة بين عدم معرفة الوالدين بالقراءة والكتابة والحساب بمستوى المهارات الأساسية لأطفالهم في إنجلترا ، ومدى أهبتهم للالتحاق بالمدرسة ، ومدى تأثر الأبناء بذلك حتى المرحلة الثانوية . وأوضحت نتائج التحليلات التي تمت للمقابلات التي أجريت مع الأمهات بالنسبة لأطفال الروضة أنهم يتأثرون بذلك حتى إذا ما التحقوا بالروضة أيضاً وهو الأمر الذي يؤثر على مستوى أهبتهم للمدرسة ، كما يظل لها تأثيرها عليهم خلال الصفوف الأولي من المرحلة الابتدائية .

وقد أجرى **أحمد عواد (١٩٩٨)** دراسة بعنوان "نحو أداة علمية لتقدير الاستعداد المدرسي لأطفال الحضانة والروضة" وكان الهدف من هذه الدراسة تقديم عرض شامل لإجراءات إعداد اختبار مقنن لتقدير الاستعداد المدرسي، يكون صالحاً للتطبيق على أطفال الحضانة والروضة في البيئة العربية، ووصف المعالم السيكومترية التي كشفت عنها محاولة تقنينه على أطفال الحضانة والروضة في دولة البحرين ، ويمكن الاستعانة به في الكشف عن

مدى حاجة هؤلاء الأطفال إلى تعليم إضافي لأوجه النشاط المختلفة ، المرتبطة بالاستعداد للتحصيل المدرسي موضع القياس ، يمكن أن يؤدي إلى معاناتهم من صعوبات في التعلم، بعد التحاقهم بالتعليم النظامي في المدرسة الابتدائية، مما يستوجب الاهتمام الفردي بهم ورعايتهم. ويتكون الاختبار من سبع بطاقات اختبارية ، يعين استخدامها على الكشف عن مدى استعداد الطفل في سن ما قبل المدرسة والتي تمثل في مجموعها المكونات الرئيسية لهذا الاختبار :

**الاختبار الفرعي الأول:** التعرف على الألوان والأشكال ونسخ الأشكال.

**الاختبار الفرعي الثاني:** وصف الصورة وتحديد الموضع وإدراك العلاقات المكانية.

**الاختبار الفرعي الثالث:** التعرف على الأرقام والعد.

**الاختبار الفرعي الرابع:** التعرف على الحروف الهجائية والكتابة.

ومن كل ذلك يمكن استخلاص درجة الاستعداد المدرسي بصورة عامة، والتي تمثل المحصلة الكلية لأداء الطفل في هذه الاختبارات الفرعية جميعاً. وبلغ مجموع من طبق عليهم الاختبار في دور الحضانة ورياض الأطفال بدولة البحرين (٢٤٩) طفلاً وطفلة ، وأعيد تطبيق الأداة على (٨٩) منهم ، لأغراض التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق.

**وكانت نتائج الدراسة** : أن الاختبار صالح لما أعد لقياسه في ضوء التحكم من جانب الخبراء وكذلك تم التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار، وكذلك الاختبار يمثل مؤشراً جيداً لكفاءة الأداة في التمييز بين الأطفال، فيما يتصل بالاستعداد المدرسي عموماً، وقدمت كذلك الدراسة مؤشراً لاستقرار الوظائف المعرفية المرتبطة أو الميسرة للتحصيل المدرسي مستقبلاً، وهناك ارتفاع نسبي لمعاملات الثبات بالنسبة لمجموعة أطفال الحضانة عن نظيرتها في أطفال الروضة وهو مؤشر يرتبط بميل أطفال السن الأكبر إلى النشاط الزائد، وإلى التشتت النسبي للانتباه وتدل النتائج أنه يمكن الاعتماد عليه كأداة فرز سريعة في تقييم جوانب الاستعداد المدرسي المختلفة للأطفال قبل دخولهم المدرسة، ويمكن الوثوق في نتائجه.

وفي دراسة أخرى أجراها "**مانتريكوبولس**" **Mantzicopoulos** (١٩٩٩) في إطار المشروع القومي الأمريكي لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة ثم استخدام اختبارات فرز وتصفية في سبيل اختيار أطفال الروضة الذين لديهم الاستعداد للالتحاق بالمدرسة ، ودراسة الفروق بين الجنسين والفروق العمرية للأداء على هذه الاختبارات . وضمت عينة الدراسة (٢٥٦) طفلاً بالروضة من الجنسين . وعند إجراء هذا الاختبار في بداية التحاق

هؤلاء الأطفال بالروضة تبين وجود فروق في الأداء بدلالة الجنس والعمر الزمني ، حيث وجدت فروق دالة لصالح البنين والأطفال الأكبر عمراً ، وعندما تم تطبيق اختبارات تحصيلية على هؤلاء الأطفال في نهاية العام الأول من التحاقهم بالمدرسة اتضح أن اختبارات الفرز والتصفية التي تم استخدامها بالروضة كانت لها قدرة تنبؤية منخفضة على التحصيل الأكاديمي في بداية المرحلة الابتدائية ، ومن ثم كانت قدرتها التنبؤية بمن يمكن أن يعانوا من صعوبات التعلم منخفضة جداً ، كما أنها لم تكن دقيقة في اختيار البدائل التسكينية المناسبة لهم بالتربية الخاصة .

كما أجرى **"مانتزيكوبولس"و"نوتسون" Matzicopoulos & Knutsm (٢٠٠٠)** دراسة بعنوان "التعرف على العلاقة بين حدوث تغيرات مختلفة في المدرسة وإدراك الوالدين" وذلك بهدف التعرف على العلاقة بين حدوث تغيرات مختلفة في المدرسة وإدراك الوالدين ، لذلك وتحصيل مجموعة من الأطفال قوامها (٩٠) طفلاً وأمهاتهم في إطار المشروع القومي الأمريكي لإعداد الأطفال للمدرسة تمت متابعتهم من الروضة حتى الصف الثاني . وأوضحت النتائج أن هذه التغيرات قد ارتبطت بانخفاض تحصيل هؤلاء الأطفال وهو ما يدل على عدم تمتعهم بدرجة معقولة من الأهبة للمدرسة حال وجودهم بالروضة إذ أن مثل هذه الأهبة تتضمن تكيف الطفل لتغيرات التي يمكن أن تحدث بعد ذلك في المدرسة . كذلك فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين سواء في الاستعداد للمدرسة ، أو في التحصيل الأكاديمي اللاحق .

وفي تقريره عن المشروع القومي الأمريكي لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة يوضح "مانتزيكوبولس" Mantzicopoulos أن عدم أهبة الطفل للمدرسة يعد خطراً كبيراً على تحصيله الأكاديمي بعد ذلك ، وأن الاستعداد للمدرسة يعتبر من الأمور التي ترتبط بسياق محدد . ولذلك يجب تطوير سياسات معينة تعمل على إشباع حاجات هؤلاء الأطفال حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح في المدرسة مستقبلاً .

وقد هدفت دراسة **"باربارا لوبنزال" Lowenthal, B (٢٠٠٢)** على عينة مكونة من (٥٧١) طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانوا من مشكلات في التعلم أو بالأحرى من صعوبات في التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة . ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعي- الانفعالي ، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي ، والجانب الحركي ، والتواصل ، والجانب المعرفي وحددت أهم الخصائص

المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة في وجود نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل ، والاندفاعية ، والتشتت ، وعدم الانتباه ، وعدم القدرة على التحكم في الحفزات المختلفة ، وعدم التنظيم ، والتأخر في اكتساب اللغة والتخاطب ، وتأخر التناول السمعي للمثيرات ، ووجود صعوبة في التناول البصري للمثيرات ، وتأخر أو قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى ، ووجود مشكلات اجتماعية- انفعالية لدى الطفل ، ووجود صعوبة في القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة .

وترى الباحثة أن هذه الخصائص تضم كلاً من أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية .

وقد قام "**مورفي**" و"**بيرنز**" **Murphy & Burns** (**٢٠٠٢**) دراسة بعنوان "التعرف على مدى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة لدى عينة من أطفال الروضة" . وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة لدى عينة ضمت (٢٩٩٢) طفلاً من أطفال الروضة ، وذلك بتطبيق مقياس الاستعداد للمدرسة على معلماتهم البالغ عددهم (١٨١) معلمة . وأوضحت النتائج وجود درجة عالية من الاستعداد للمدرسة لدى هؤلاء الأطفال على أثر انتظامهم بالروضة ، وعدم وجود مشكلات أكاديمية لديهم مما ينبئ بتكيفهم للمدرسة مستقبلاً .

ومن جهة أخرى تحاول دراسة "**سوانسون**" **وآخرين** **Swanson et.al.** (**٢٠٠٤**) أن تحدد تلك الدرجة التي يمكن بها للمكونات الفونولوجية والتطبيقية للذاكرة أن تعكس قدرات لغوية معينة في التحصيل القرائي . ومن ثم قامت بالتأكد مما إذا كانت عمليات الذاكرة لدى عينة ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تلعب دوراً رئيسياً في اكتساب اللغة الثانية ، ومما إذا كان التعرض لمخاطر صعوبة القراءة في الصف الأول يمكنها التنبؤ بالأداء القرائي للطفل أو مستواه في القراءة في الصف الثاني أم لا .

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى الأداء في اللغة الأسبانية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى في الصف الأول يمكنه التنبؤ بالمهارات الأساسية في القراءة بالنسبة للغة الأسبانية ، والفهم القرائي للغة ذاتها بالصف الثاني بينما يمكن لمستوى الأداء في اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى بالصف الأول التنبؤ بمعدل المفردات اللغوية الإنجليزية ، والفهم القرائي للغة الإنجليزية بالصف الثاني .

كما اختلف أداء الأطفال الذين كانوا معرضين لمخاطر صعوبات القراءة عندما كانوا بالصف الأول عن أداء أقرانهم عندما وصلوا إلى الصف الثاني وذلك على مقاييس القراءة بكل من اللغة الأسبانية والإنجليزية في حين اقتصرت أوجه القصور في الذاكرة من جانبهم على الذاكرة قصيرة المدى للغة الأسبانية إلى جانب الذاكرة العاملة أيضاً .

كما أجرى **عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥)** دراسة بعنوان "قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم" ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية التي تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد ، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التالية التي يعاني الطفل منها ، والتي تعد أكثر ارتباطاً بالفشل في المدرسة . وتعد المهارات قبل الأكاديمية بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي . ويعرف قصور هذه المهارات إجرائياً في الدراسة الراهنة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل في كل مهارة من هذه المهارات .

ويعتبر هناك قصوراً في هذه المهارة أو تلك إذا حصل الطفل على أقل من (٥٠%) من درجة المهارة ، أو من الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة . وتتضمن عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة GH2 بمحافظة الشرقية قوامها (٣٥٣) طفلاً (١٨١ طفلاً ، ١٧٢ طفلة) . وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد (١٢) ولداً ، و(٨) بنات وقد تم استخدام مكعبات مختلفة الألوان ، تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف . وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

١. أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى (١٣,٦٠%) ، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة (١٣,٠٣%) ، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة (١١,٦٢%) ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة (٧,٩٣%) ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك

بنسبة (٥,٩٥%) ، وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ (٥,٦٧%) .

٢. كما يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل ، حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة (١٦,٠٢%) ، يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة (١٣,٨١%) ، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة (١١,٠٥%) ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة (٩,٣٩%) ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة (٧,١٨%) . وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين (٦,٦٣%) ، أما بالنسبة للبنات فإن الترتيب يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة (١٣,٣٧%) ، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة (١٢,٢١%) ، بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة (٩,٨٨%) ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة (٦,٤٠%) ، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة (٤,٦٥%) . ووصلت نسبة انتشار القصور في هذه المهارة بين الإناث (٤,٦٥%) . كذلك فإنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية .

كما تناول **عادل عبد الله محمد** (٢٠٠٦- د) دراسة بعنوان "الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم" . وهدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام ، والحروف والأشكال والألوان ، إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة ، وتلقي الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة ، والتي

تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة ، علماً بأن هذا الاستعداد للالتحاق بالمدرسة يتضمن النمو الاجتماعي- الانفعالي للطفل وما يتضمنه من مهارات اجتماعية . وتألفت عينة هذه الدراسة من (٢٠) طفلاً من الجنسين (١٠ ذكور ، ١٠ إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG2 بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط ، وممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهن . كما تضم عينة الدراسة أيضاً (٢٠) طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، وتم استخدام عدة أدوات تمثلت في مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور ، إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف ، ومقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية الذي أعده محمد بيومي خليل (٢٠٠٠) وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي :

١. وجود علاقة إيجابية دالة بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة .
٢. عدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .
٣. وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها .
٤. تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيهـــا (١٩,٨%) تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة .
٥. تمثل مهارة التعرف على الحروف ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاســتعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديميــة حيث تفسر تقريباً (٢,١% ، ٢,١% ، ٦,٦%) على التوالي من تباين درجة أهبــتهم أو استعدادهم للمدرسة .
٦. لم تتنبأ مهارة الإدراك الفونولوجي ، ومهارة التعرف على الألــوان بدرجــة أهبــة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً .

## تعليق على دراسات المحور الثالث :

يعد العرض السابق لدراسات المحور الثالث التي تناولت الاستعداد المدرسي لدى الأطفال وعلاقتها بالأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة يتضح ما يلي :

١. استهدفت تلك البحوث والدراسات التعرف على مدى ارتباط الاستعداد المدرسي لـدى الأطفال وعلاقتها بالأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة ويتضح ذلك من خلال تأثر تحسن الاستعداد المدرسي للأطفال بالمدرسة والتي تعـد أكثـر ارتباطـاً بالفشل في المدرسة بتحسن استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقي الدراسة الأكاديمية بهـا حيث تعتبر المهارات التي تتمثل في التعرف على الأرقام والحروف والأشكال والألـوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة تعتبر من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقـاً . كمـا تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذي يلعبه تصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة والتعرف على الدرجة التي يمكـن لهـذه المهـارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها .
٢. تناولت تلك الدراسات العينات من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين وقد تضـمنت الدراسات الأطفال في المراحل العمرية المختلفة ، مرحلة الطفولـة وخاصـة المبكـرة والوسطى والمتأخرة .
٣. تباينت الأدوات المستخدمة في تلك المجموعة من الدراسات لقياس الاستعداد المدرسـي للأطفال ذوي صعوبات التعلم والتعرف على وتحديد الدور الذي يلعبـه قصـور تلـك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة والتعرف على الدرجة التـي يمكـن لهـذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها . وكذلك فهي تهدف أيضاً غلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسـبة للأهمية أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسـب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة علماً بأن هذا الاستعداد للالتحاق بالمدرسة يتضـمن النمو الاجتماعي- الانفعالي للط فل وما يتضمنه من مهارات اجتماعية .

## تعليق عام على الدراسات السابقة

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعمل دراسة وصفية للدراسات السابقة في مجال الكفاءة الاجتماعية ، والاستعداد المدرسي ، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

وكان ذلك هو أحد الدوافع المهمة للباحثة لاختيار مجال الطفولة المبكرة "مرحلة الروضة" والتي تقابل الفئة العمرية (٤-٦) سنوات ، لدراسة أوجه القصور للكفاءة الاجتماعية ، والاستعداد المدرسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، الذي ينتشر بين هؤلاء الأطفال ؛ مما يؤثر على نموهم بصفة عامة ، وعلى تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم بالروضة بصفة خاصة .

وبوجه عام فإن الهدف من عرض هذه الدراسات بصورة تحليلية ناقدة هو الاستفادة منها فيما يتعلق بالمتغيرات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية وذلك من حيث العينة ، والأدوات ، المعالجات الإحصائية للنتائج ، والنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات .

### ١) من حيث العينة

لاحظت الباحثة أن بعض هذه الدراسات قد أجرى على عينات متنوعة من الأطفال في مرحلة الطفولة بصفة عامة وليس في مرحلة الطفولة المبكرة مثل دراسات كل من : ("ستانارد" Stannard ، ١٩٨١ ؛ أحمد أحمد عواد ، ١٩٨٨ ؛ فيصل الزراد ، ١٩٩١ ؛ عبد العزيز السرطاوي) .

وبعض الدراسات تناولت عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة كل من : (أحمد أحمد عواد ، ١٩٩٤ ؛ "كاترين سوفيان" .Sophian, C ، ١٩٩٥؛ "كازو جيوليسا" ,Caso Julissa ، ١٩٩٦ ؛ "فيدر" و"كير" Feder, k., & Kerr ، ١٩٩٦ ؛ "كواه ميلنج" .Quah Mayling M ، ١٩٩٧ ؛ "هايسميث" Highsmith ، ١٩٩٧ ؛ "باربارا لوينزال" .Lowenthal, B ، ٢٠٠٢ ؛ عادل عبد الله ، ٢٠٠٥-أ ؛ عادل عبد الله وصافيناز كمال ، ٢٠٠٥ ؛ عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦- ج ؛ عادل عبد الله ، ٢٠٠٦-د ؛ عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦- هـ) .

وهناك بعض الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفلة بصفة عامة مثل دراسة كل من : ("جيري" و"ويدمان" Geary & Widaman ، ١٩٨٧ ؛ "بيرسك" Bursck ، ١٩٨٩ ؛ "مارجليت" Margalit ، ١٩٨٩ ؛ "كولمن" Coleman ، ١٩٩٢ ؛ "ميشيل" و"مينت" Michael & Minnett ، ١٩٩٣ ؛ "كورهونين" Korhonen ، ١٩٩٥ ؛ سمية الشيخ ، ١٩٩٨ ؛ فوزي الدوخي ، ١٩٩٨ ؛ محمود عبد الرسول ، ٢٠٠١) .

وبعض الدراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة مثل دراسة كل من : ("فوجن" و"هوجس" Voughn, Hogan ، ١٩٩٤؛ "باربارا لوبنزال" Lowenthal, B ، ٢٠٠٢ ؛ "هانا" Hana ، ٢٠٠٤ ؛ عادل عبد الله ، ٢٠٠٥- ب) .

وهناك دراسات تناولت الاستعداد المدرسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة بصفة عامة مثل دراسة كل من : ("جلو" Gullo ، ١٩٩١ ؛ "كيرتس" Curtis ، ١٩٩٢ ؛ "لانج" وآخرون Lang et.al. ، ١٩٩٣ ؛ "ويجنز" و"ويل" Wiggins & Wale ، ١٩٩٦ ؛ "مانتزيكوبولس" و"نوتسون" Matzicopoulos & Knutsm ، ٢٠٠٠ ؛ "سوانسون" وآخرين Swanson et.al. ، ٢٠٠٤) .

وبعض الدراسات تناولت الاستعداد المدرسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة مثل دراسة كل من : ("موريسون" وآخرون Morrison et.al. ، ١٩٨٨؛ "موريسون" وآخرون Morrison et.al. ، ١٩٨٩ ؛ "روكلج" و"بنسون" Rocklage, Lynne A. & Benson Bjorn E. ، ١٩٩٠ ؛ "هوبرج" و"بلانتي" Hoberg & Plante ، ١٩٩٢ ؛ "هاتسون" Hutson ، ١٩٩٢ ؛ "مانتريكوبولس" و"موريسون" Mantzicopoulos & morrison ، ١٩٩٤ ؛ "زيل" وآخرين Zillet et.al. ، ١٩٩٥؛ أحمد عواد ، ١٩٩٨ ؛ مانتريكوبولس Mantzicopoulos ، ١٩٩٩ ؛ "باربارا لوبنزال" Lowenthal, B ، ٢٠٠٢ ؛ "مورفي" و"بيرنز" Murphy & Burns، ٢٠٠٢ ؛ عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان ، ٢٠٠٥ ؛ عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦- د) .

ويعتمد البحث الحالي على عينة من أطفال الروضة التي تم انتقاؤها من الأطفال الملتحقين بالروضات ، وأخذت الباحثة في اعتبارها أن الطفل قد أمضى فصلاً دراسياً ؛ بحيث تكون معلمته في الروضة قد لاحظت سلوكه ، وهذا البحث يعتمد على المنهج الوصفي المقارن الذي يقوم على رصد الظاهرة ، والتعرف على جوانبها وتحديدها ، وعلى بعض المتغيرات التي ترتبط بها ، وتحديد مستوى الأطفال في هذه الظاهرة .

**٢) الأدوات**

يتضح من الدراسات السابقة تنوع الأدوات المستخدمة ما بين اختبارات صعوبات التعلم ، والكفاءة الاجتماعية ، والاستعداد المدرسي ، حيث كانت الدراسات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم هي : ("ستانارد" Stannard ، ١٩٨١ ؛ أحمد أحمد عواد، ١٩٨٨ ؛ فيصل الزراد ، ١٩٩١ ؛ أحمد أحمد عواد ، ١٩٩٤ ؛ عبد العزيز السرطاوي ، ١٩٩٥ ؛ "كازو جيوليسا" Caso Julissa, ، ١٩٩٦ ؛ "فيدر" و"كير" Feder, k., & Kerr ، ١٩٩٦ ؛ "هايسميث" Highsmith ، ١٩٩٧ ؛ عادل عبد الله ، ٢٠٠٥-أ ؛ عادل عبد الله وصافيناز كمال ، ٢٠٠٥ ؛ عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦- ج ؛ عادل عبد الله ، ٢٠٠٦- د ؛ عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦- هـ) .

وتنوعت الأدوات المستخدمة لقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة كل من : ("جيري" و"ويدمان" Geary & Widaman ، ١٩٨٧ ؛ "فوجل" و"فورنيس" Vogel, A. & Forness ، ١٩٩٢ ؛ "ميشيل" و"مينت" Michael & Minnett ، ١٩٩٣ ؛ "فوجن" و"هوجس" Voughn, Hogan ، ١٩٩٤ ؛ سمية الشيخ ، ١٩٩٨ ؛ فوزي الدوخي ، ١٩٩٨ ؛ محمود عبد الرسول ، ٢٠٠١ ؛ "باربارا لوبنزال" Lowenthal, B ، ٢٠٠٢ ؛ عادل عبد الله ، ٢٠٠٥- ب) .

واستخدمت الأدوات لقياس الاستعداد المدرسي والكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة كل من : ("موريسون" وآخرون .Morrison et.al ، ١٩٨٨؛ "موريسون" وآخرون .Morrison et.al ، ١٩٨٩ ؛ جلو" Gullo ، ١٩٩١ ؛ "كيرتس" Curtis ، ١٩٩٢ ؛ "هاتسون" Hutson ، ١٩٩٢ ؛ "لانج" وآخرون .Lang et.al ، ١٩٩٣ ؛ "زيل" وآخرين .Zillet et.al ، ١٩٩٥ ؛ أحمد عواد ، ١٩٩٨ ؛ "باربارا لوبنزال" Lowenthal, B ، ٢٠٠٢ ؛ "مورفي" و"بيرنز" Murphy & Burns ، ٢٠٠٢

عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان ، ٢٠٠٥ ؛ عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦- د) . وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في اختيارها أدوات الدراسة الحالية ، حيث تعتمد هذه الدراسة على الأدوات التالية :

١. اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال (إعداد : جود إنف – هاريس) .
٢. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصــرية (إعــداد : محمد بيومي خليل ، ٢٠٠٠) .
٣. مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة مـــا قبــل المدرسة (إعداد : احمد عواد ، ١٩٩٤) .
٤. بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديميــة لأطفـــال الروضـــة كمؤشـــرات لصعوبات التعلم (إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥) .
٥. مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ( إعداد : أسماء السرسي، أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٠ ) .
٦. مقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة).

## ٣) من حيث المعالجة الإحصائية

اعتمدت دراسة النتائج في أغلب الدراسات السابقة على تعيين متوسطات درجات أفراد العينات والانحرافات المعيارية ، وكذلك استخدام معامل الارتباط لإيجاد العلاقات المختلفة بين المتغيرات في هذه الدراسات ، كما استخدمت بعض الدراسات اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المجموعات والملاحظ أنه كان الاعتماد أكثر على اختبار "ت".

## ٤) من حيث النتائج

يلاحظ مما سبق من الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة الاجتماعية ، والاستعداد المدرسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم أن هذه الدراسات رغم ما يوجد بينها من اختلاف ، إلا أنها توصلت إلى مجموعة مهمة من النتائج ، وهي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتأثرون بالقصور في الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي ؛ مما يؤثر على تفاعلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم ، وأن هذا القصور ينتشر بين أطفال الروضة ، وسيتم توضيح مدى اتفاق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة من خلال مناقشة النتائج وتفسير نتائج الدراسة الحالية .

# فروض الدراسة

تم صياغة فروض الدراسة في ضوء الإطار النظري ، وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة لتكون بمثابة إجابات محتملة لما أثير في مشكلة الدراسة .

- **الفرض الأول :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال العاديين .
- **الفرض الثاني :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرسي لصالح الأطفال العاديين .
- **الفرض الثالث :** توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة .
- **الفرض الرابع :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال الإناث .
- **الفرض الخامس :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرسي لصالح الأطفال الإناث .

# الفصل الرابع

# الجـانب الميدانـي

# منهـج وإجـراءات الدراسـة

مقدمة .

أولاً : منهج الدراسة .

ثانياً : عينة الدراسة .

ثالثاً : أدوات الدراسة .

رابعاً : إجراءات الدراسة .

خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

# الفصل الرابع
# الجـانب الميدانـي
# منهـج وإجـراءات الدراسـة

**مقدمة :**

في هذا الفصل تقوم الباحثة بعرض إجراءات الجانب الميداني من خلال عرض المنهج المستخدم في الدراسة ومتغيراته ، وعينة الدراسة ، وطريقة اختيارها وعددها ووصفاً لها ، ثم تتناول أدوات الدراسة التي أعدتها أو تلك الأدوات المعدة سلفاً وطريقة تطبيقها ، والخطوات التي قامت باتباعها في سبيل إعداد هذه الدراسة ، وذلك وفقاً لمتطلبات الدراسة ، وعلى ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري في هذه الدراسة . إضافة إلى إجراءات التطبيق الميداني والأساليب الإحصائية المتبعة التي استخدمت في هذه الدراسة .

## أولاً : منهج الدراسة

يعتبر المنهج الوصفي من المناهج الأكثر شيوعاً واستخداماً في البحوث التربوية ، ويعتمد عليه في البحوث الكشفية والتحليلية ويقوم على دراسة الظاهرة ، كما هي في الواقع ، ويعبر عنها بشكل كمي ، ويوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى ، كما تصف الظاهرة ، وتوضح خصائصها (على عسكر وآخرون ، ١٩٩٢ : ١٣١) .

يتمثل المنهج المتبع في هذه الدراسة في المنهج الوصفي المقارن الذي يقوم على رصد الظاهرة ، والتعرف على جوانبها وتحديدها ، علاوة على تحديد بعض المتغيرات التي ترتبط بها ، وتحديد مستوى الأطفال في هذه الظاهرة ، وفي المتغيرات المرتبطة بها والتي تمثل موضوع هذه الدراسة ، ثم مقارنة مستوى هؤلاء الأطفال بمستوى أقرانهم العاديين في تلك المتغيرات حتى يتم تحديد تقييمهم في ضوء ذلك ليصبح مثل هذا التقييم هو الأساس الذي يمكن أن يعتمد عليه أي تدخل لاحق.

## ثانياً : عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية لروضات محافظة الإسكندرية ، وتكونت العينة من (روضة محمد زهران التجريبية ، هدى شعراوي التجريبية ، مصطفى النجار التجريبية ، العبور التجريبية ، والمركز التربوي للطفولة بكلية رياض الأطفال ، وروضة كلية النصر للبنين) بإدارتي شرق ووسط التعليمية التابعين لإشراف مديرية التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية ، وبلغ عدد الأطفال في تلك الروضات (٥٧١) طفلاً وطفلة ، تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات وقد قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم إعداد : عادل عبد الله محمد ، وقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد : أحمد أحمد عواد ، وكذلك مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية إعداد : أسماء السرسي وأماني عبد المقصود ومقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة ، من إعداد : الباحثة ، على كامل العينة ، وذلك للحصول على أفراد العينة المختارة ، وقد راعت الباحثة أن يكون الأطفال قد أمضوا عاماً كاملاً بالروضة ، ويمكنهم على أثره أن يكونوا قد اكتسبوا بعض المهارات أو يكون مستواها لديهم قد تحسن على اثر ذلك ، وبلغ عدد العينة بعد إجراء الاختبارات سابقة الذكر (٥٨) طفلاً وطفلة ، تراوحت أعمارهم من (٥-٦) سنوات ، بمتوسط (٥,٩) ، وانحراف معياري (١,٧٣) ، وتم توزيع أفراد العينة طبقاً للنوع إلى (٤٣) طفل و(١٥) طفلة كما يتضح في جدول رقم (١ ، ٢)

**جدول (١)**

**الروضات التي تم اختيار عينة الدراسة منها بالطريقة العشوائية**

| م | اسم الروضة | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| ١ | روضة محمد زهران التجريبية . | ٨٦ | ٦٧ | ١٥٣ |
| ٢ | روضة هدى شعراوي التجريبية . | ٥٥ | ٤٥ | ١١٠ |
| ٣ | روضة مصطفى النجار التجريبية . | ٨٨ | ٤٠ | ١٢٨ |
| ٤ | روضة العبور التجريبية. | ٣٦ | ١٢ | ٣٨ |
| ٥ | روضة المركز التربوي للطفولة بكلية رياض الأطفال . | ٣٣ | ١١ | ٤٤ |
| ٦ | روضة كلية النصر للبنين . | ٦٣ | ٣٥ | ٩٨ |
| | المجموع | ٣٦١ | ٢١٠ | ٥٧١ |

## جدول (٢)

## عدد أطفال عينة الدراسة النهائية

| م | اسم الروضة | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| ١ | روضة محمد زهران التجريبية. | ١٠ | - | ١٠ |
| ٢ | روضة هدى شعراوي التجريبية. | ٦ | ٣ | ٩ |
| ٣ | روضة مصطفى النجار التجريبية. | - | ٨ | ٨ |
| ٤ | روضة العبور التجريبية. | ٧ | ٣ | ١٠ |
| ٥ | روضة المركز التربوي للطفولة بكلية رياض الأطفال. | ١ | ١ | ٢ |
| ٦ | روضة كلية النصر للبنين | ١٩ | - | ١٩ |
| | المجموع | ٤٣ | ١٥ | ٥٨ |

### ★ محددات اختيار العينة :

ارتكزت الباحثة في اختيارها لعينة الدراسة على عدد من المحددات على النحو التالي:

- أن يكونوا ممن أمضوا سنة على الأقل بالروضة.
- ألا يكون قد وصل عمرهم الزمني ستة سنوات.
- ألا يعانوا من قصور في أي مهارة أخرى من المهارات قبل الأكاديمية التي تستخدم كمؤشرات لصعوبات التعلم والتي قد تدفع بهم إلى مخاطر التعرض اللاحق لهم وهي المهارات التالية (التعرف على الحروف الهجائية ، التعرف على الأرقام ، التعـرف على الأشكال ، والتعرف على الألوان).
- أن يكونوا جميعاً ممن لا يعانون من مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم .
- ألا يكونوا ممن يعانون من أي إعاقة عقلية أو حسية أو جسـمية أو حركيـة أو أي قصور بيئي ، أو اجتماعي أو اقتصادي أو ثقافي.
- أن يكون أطفال المجموعة الأولى ممن يعانون من صعوبات التعلم ولديهم قصور في كفاءتهم الاجتماعية واستعدادهم المدرسي.
- أن يكون أطفال المجموعة الثانية من الأطفال العاديين.
- أن يجانسوا أقرانهم بالمجموعة الأولى في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء.
- أن يكون المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي لأفراد العينة جميعاً متوسطاً.

- أكدت معظم الدراسات على أهمية الكشف عن صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال حيث أن مرحلة الروضة لها طابع يميزها عن غيرها من مراحل النمو الإنساني ، حيث تعتبر هذه المرحلة فترة الأساس في النمو.

## ★ إجراءات التجانس بين أفراد العينة :

قامت الباحثة بالتأكد من تجانس عينة الدراسة بين أفراد المجموعتين من الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في العمر الزمني ونسبة الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

### ١) تجانس العينات من حيث الذكاء :

قامت الباحثة بتطبيق اختبار رسم الرجل لجودانف - هاريس لقياس ذكاء الأطفال عينة الدراسة لملاءمته لسن الأطفال عينة الدراسة وكذلك لسهولة تطبيقه ، وفيما يلي عرض لمكونات هذا الاختبار.

**جدول (٣)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"**

**لنسبة الذكاء" لتكافؤ مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم**

| العينة / المتغيرات | الأطفال العاديين ن = ٥٨ | | الأطفال ذوي صعوبات التعلم ن = ٥٨ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| نسبة الذكاء | ١٥,٩١ | ٤,٥٥ | ١٦,٥٣ | ٤,٦٧ | ٠,٧٢ | غير دالة |

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨ * ٠١ و٠ = ٢,٦١.

أسفرت النتائج المدونة بالجدول (٣) والخاصة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لنسبة الذكاء المستخدم للتكافؤ بين مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في درجات الذكاء حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في درجات الذكاء (٠,٧٢) ، وهي قيمة أقل من مثيلتها

بجدول "ت" عند درجات حرية (١٢٩) ، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

**٢) تجانس العينات من حيث العمر الزمني :**

قامت الباحثة بحساب العمر الزمني من خلال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للعمر الزمني لتكافؤ الأطفال العاديين ، والأطفال ذوي صعوبات التعلم ، والجدول التالي يوضح ذلك :

**جدول (٤)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"**

**للعمر الزمني لتكافؤ مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم**

| العينة / المتغيرات | الأطفال العاديين ن = ٥٨ | | الأطفال ذوي صعوبات التعلم ن = ٥٨ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| العمر الزمني | ٥,٢٧ | ٠,٣١ | ٥,٢٨ | ٣١ و | ٠,١٨ | غير دالة |

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨ * ٠١ و٠ = ٢,٦١.

أسفرت النتائج المدونة بالجدول (٤) والخاصة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للعمر الزمني للتكافؤ بين مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في المراحل العمرية للأطفال ، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة المعبرة عن الفروق في المراحل العمرية (٠,١٨) ، وهي قيمة أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (١٢٩) ، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم .

### ٣) تجانس العينات من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي

قامت الباحثة بتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد : محمد بيومي خليل ، ٢٠٠٠) ، بغرض تجانس أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك :

### جدول (٥)
### المتوسطات الحسابية والانحرافات
### المعيارية وقيم "ت" لدرجات المستوى الاجتماعي والاقتصادي الثقافي
### للأسرة المستخدمة لتكافؤ مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم

| العينة / المتغيرات | الأطفال العاديين ن = ٥٨ | | الأطفال ذوي صعوبات التعلم ن = ٥٨ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي | ١٨,٨٨ | ٣,٩٨ | ١٧,٩٣ | ٣,٠٨ | ١,٤٤ | غير دالة |

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨ * ٠١ و، = ٢,٦١.

أسفرت النتائج المدونة بالجدول (٥) والخاصة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات المستوى الاقتصاد والاجتماعي والثقافي للأسرة المستخدمة للتكافؤ بين مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم " عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في درجات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة المعبرة عن الفروق في المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للأسرة (١,٤٤) وهي قيم أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (١٢٩) مما يدل على تكافؤ مجموعتي الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

## ثالثاً : أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة وهي :

١. اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال (إعداد : جود إنف – هاريس)
٢. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد : محمد بيومي خليل ، ٢٠٠٠)
٣. قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد : احمد أحمد عواد ، ١٩٩٤)
٤. بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥)
٥. مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية (إعداد : أسماء السرسي ، أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٠)
٦. مقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة في مرحلة ما قبل المدرسة. (إعداد الباحثة)

وسوف تتناول الباحثة هذه الأدوات بالشرح والتفصيل.

### [١] اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال : (١)

**★ الهدف من استخدام الاختبار**

استخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل لجودإنف هاريس لقياس ذكاء الأطفال للتأكد من تجانس عينة الدراسة من حيث الذكاء .

**★ وصف الاختبار :**

يعد هذا الاختبار اختباراً غير لفظياً ، وهو من المقاييس الجمعية التي تصلح للتطبيق على مجموعة من الأفراد في وقت واحد بواسطة فاحص واحد ، وهو من إعداد " فلورانس جود إنف هاريس". وفيه يطلب من المفحوص أن يرسم صورة لرجل على أفضل نحو يستطيعه ، ويكون التقدير على أساس دقة الطفل في الملاحظة ، وعلى أساس تطور تصوره للموضوع وليس على أساس المهارة الفنية في الرسم ،

(١) ملحق رقم (١)

ومجموع مفردات المقياس الأصلي حوالي (٥١) مفردة ، وهو يصلح للأطفال من عمر (٣- ١٣) سنة.

وبعد تعديل "هاريس" (١٩٦٣) وصل عدد المفردات إلى (٧٣) مفردة ، وزاد المدى العمري إلى (١٥) سنة ، وتعطي الدرجة على رسم تفاصيل أجزاء الجسم.

وقد قام مصطفى فهمي والقباني بتطبيق هذا الاختبار مع اختبار الذكاء الابتدائي على بعض فصول المدرسة الابتدائية للبنين والبنات بالقاهرة وفق معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين كأطفال كل عمر على حدة ، ثبت أن الارتباط دال إحصائياً ، وأنه يزداد كلما صغر عمر الطفل الذي يجرى عليه الاختبار (فاطمة حنفي، ١٩٨٣ : ١١٢- ١١٩) .

★ **تعليمات الاختبار وتصحيحه :**

تعليمات هذا الاختبار شفهية ، حيث يكلف الأطفال المراد قياس ذكائهم باستبعاد كل ما قد يوجد أمامهم ، ماعدا قلماً رصاصاً ، وصفحة من الورق الأبيض . ويطلب من كل طفل أن يرسم رجلاً على الورقة البيضاء التي أمامه ، مع عدم استخدام الممحاة ، وتجمع الأوراق بعد انتهاء الأطفال من الرسم ، ويمكن الاستفسار من الطفل عما تدل عليه أجزاء الرسم ، وتدوين ذلك ، ويعطي المصحح درجة واحدة عن كل نقطة من النقاط الواردة بجدول التصحيح ، وعددها (٧٣) مفردة ، وذلك بأن يضع علامة الموافقة (✓) أمام المفردة التي تمت الموافقة عليها ، ويضع (صفر) بجانب كل مفردة لم يتم الموافقة عليها ، ويعطي درجة (واحدة) للمفردة الموافق عليها، ثم تحسب الدرجة الخام وهي مجموع المفردات التي تمت الموافقة عليها (جوزال عبد الرحيم ، ١٩٨١ : ١٤٢- ١٤٣) .

★ **ثبات الاختبار :**

قام "هاريس" بحساب ثبات الاختبار على مجموعتين ، ووجد أن معامل الارتباط يتراوح بين (٠,٩٢ : ٠,٩٨) ، وهو بذلك يتفق مع ما توصل إليه "جود أنف هاريس" في حسابهما للثبات (فاطمة حنفي ، ١٩٨٣ : ١١٢- ١١٩)

كما قامت فاطمة حنفي (١٩٨٣) بتقنين الاختبار على أطفال الحضانة ، حيث قامت بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طفلاً وطفلة ، وقد حصلت على قيمة معامل الثبات (٠,٩٨) وهي قيمة مرتفعة جداً وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

★ **صدق الاختبار :**

أسفرت نتائج منظمة الدراسات العربية والأجنبية عن وجود معاملات ارتباط مرتفعة ، وقد حسب محمد غنيم الصدق على عينة مصرية مع "استانفورد بنييه" ، ووجد معاملات ارتباط مرتفعة بينه وبين "استانفورد بنييه" تراوحت بين (٠,٨٠ ، ٠,٨٤) (جوزال عبد الرحيم ، ١٩٨١ : ١٤٢- ١٤٣) .

وقد قامت فاطمة حنفي (١٩٨٣) بتقنين الاختبار على أطفال الحضانة ، حيث قامت بحساب صدق الاختبار مع مقياس "استانفورد بنييه" على عينة مكونة من (٣٥) طفلاً وطفلة ، وقد حصلت على معامل صدق (٠,٧٩) ، وهي قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠١) .

أيضاً قامت عزة خليل (١٩٩٣) بحساب صدق الاختبار باستخدام أسلوب صدق المحك ما بين الاختبار ومقياس "وكسلر بليفيو" ، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧)، وهو معامل ارتباط مرض إلى حد كبير (عزة خليل ، ١٩٩٣ : ٧١) .

## [٢] مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة : (١)

★ **الهدف من استخدام المقياس :**

استخدمت الباحثة مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد : محمد بيومي خليل) بغرض مجانسة أفراد العينة ، حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط .

(١) ملحق رقم (٢)

★ وصف المقياس :

ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة المصرية من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يمثل أولها في المستوى الاجتماعي ، وذلك من خلال الوسط الاجتماعي ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسري السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة ونشاطهم المجتمعي ، والمكانة الاجتماعية لهم .

أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ، ويقيس من خلاله المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبي ، ووسائل النقل ، والاتصال ، ومعدل الإنفاق على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات والحفلات والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصي والهندام لأفراد الأسرة .

ويمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ، ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعي الفكري ، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة . ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة ، بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع واحد لكل بعد ، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي (مرتفعة جداً ، مرتفع ، فوق المتوسط ، متوسط ، دون المتوسط ، منخفض ، منخفض جداً) . ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة ، حيث تراوحت قيم "ت" الدالة على صدقه التميزي بين (١٢,٦ – ٢٣,٨) ، وذلك للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٩٢– ٠,٩٧) وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند (٠,٠١) .

**[٣] قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة : (١)**

**★ الهدف من استخدام القائمة :**

استخدمت الباحثة قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وذلك للكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة للأفراد عينة الدراسة ؛ فكلما كان الكشف عن صعوبات التعلم مبكراً كلما كان العلاج أيسر وأسهل..

**★ وصف القائمة**

تم إعداد القائمة في ضوء تصنيف "كيرك وكالفنت" Kirk, Chalfant (١٩٨٤) لصعوبات التعلم النمائية للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، وذلك في ثلاثة جوانب أساسية هي :

**أ. الصعوبات اللغوية ، وتتضمن :**

- الصعوبة في فهم اللغة المنطوقة (استقبال سمعي).
- صعوبات تنظيمية (تفكير سمعي).
- صعوبات اللغة الشفهية (تعبير لفظي).

**ب. الصعوبات المعرفية ، وتتضمن :**

- صعوبات الانتباه والتمييز.
- صعوبات في الذاكرة.
- صعوبات في التكامل بين الحواس.
- صعوبة في حل المشكلة.

**ج. الصعوبات البصرية- الحركية ، وتتضمن :**

- صعوبة التحكم في الحركة الدقيقة .
- صعوبة التحكم في الحركة الكبيرة (تناسق عضلي) .

(١) ملحق رقم (٣)

وبعد تحديد أبعاد القائمة ومظاهر الصعوبة في كل بعد من الأبعاد ، تم صياغة القائمة متضمنة أربع عبارات أمام كل مظهر من مظاهر الصعوبة ، والتي يمكن تطبيقها من خلال معلم رياض الأطفال الذي أمضى سنة دراسية كاملة مع الطفل ، على أن يحدد المعلم ما إذا كانت كل عبارة من العبارات تنطبق على الطفل أم لا ، وذلك في ضوء أربعة مستويات (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً) ، ويقوم المعلم بالإجابة على عبارات القائمة لكل طفل من الأطفال في الفصل على حدة ، ويعطي الطفل درجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وفق تسلسل مستويات الإجابة كما هي بالقائمة ، ويكون المجموع النهائي لعبارات القائمة (١٦٠) درجة . فإذا حصل الطفل على أقل من (٦٠%) (٩٦) درجة من مجموع الدرجات القائمة يكون لديه صعوبات تعلم نمائية ، وإذا حصل الطفل على أقل من (٦٠%) من درجات كل بعد من الأبعاد يعتبر لديه صعوبة في هذا البعد من أبعاد القائمة.

★ **صدق المقياس :**

تم حساب الصدق التمييزي للقائمة عن طريق إجراء مقارنة لمتوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان ($ن_1 = ن_2 = ١٤$) ، وذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية ، وكانت النتائج كما يلي :

$م_1$ = ٥٢,٥ ع $م_1$ = ٤,٢٨

$م_2$ = ١١١,٠٧ ع $م_2$ = ١,٢٧

النسبة الحرجة = ١٣,١٣

وبما أن الفرق القائم بين المتوسطين يزيد عن (٣) ، إذن فالفرق له دلالة إحصائية أكيدة ، ولا يرجع إلى الصدفة ، أي أن درجات تلك القائمة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية للميزان ، أي أن القائمة صادقة في قياس تلك الصفة التي يقيسها الميزان.

★ **ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات المقياس بإيجاد معامل ألفا للثبات ، وكانت النتائج كما يلي :
معامل ألفا للثبات = (٠,٩٧) ، وهو معامل ثبات دال إحصائياً .

كما حسب الثبات عن طريق إيجاد معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الأسئلة الفردية والزوجية في القائمة ، ثم استخدام معادلة التصحيح "لسبيرمان وبراون" وكانت النتائج :

معامل الارتباط (ر) = ٠,٩٥

معامل الثبات (رأأ) = ٠,٩٨ ،

وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

## [٤] بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم : (١)

لا يوجد على المستوى المحلي أو الإقليمي مقاييس يمكن استخدامها لهذا الغرض ، ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير مقياس حول بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ، يهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأولئك الأطفال وهو ما دفعنا إلى إعداد المقياس الحالي والذي يضم خمسة مقاييس فرعية تمثل في مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة في هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون في تلقي تعليمهم النظامي. وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية ، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها. وتضم المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها هذه البطارية ما يلي :

١. الوعي أو الإدراك الفونولوجي.
٢. التعرف على الحروف الهجائية.
٣. التعرف على الأرقام.
٤. التعرف على الأشكال.
٥. التعرف على الألوان.

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة

(١) ملحق رقم (٤)

مؤشرات لصعوبات التعلم في هذا الجانب أو ذاك. وتدخل جميعها في إطار ما يعرف بالاكتشاف المبكر لتلك الصعوبات وهو الأمر الذي يؤدي بنا إلى التدخل المبكر ، ويحتم علينا ذلك حتى نجد مما يترتب على تلك الصعوبات من آثار سلبية متعددة. وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات ، وذلك على أثر حصولهم على أقل من (٥٠%) من الدرجات المخصصة لأي من هذه المهارات ، أما إذا كانت الدرجة التي يحصل الطفل عليها تساوي (٣٠%) ، أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وهذا يوجد أمام كل عبارة اختياران هما (نعم ، لا) تحصل على (١ ، صفر) على التوالي ، حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة "صفر" بذلك هي التي تدل على القصور. وبذلك فكلما قلت الدرجة التي يحصل عليها الطفل في أي مقياس فرعي عن (٥٠%) من درجته التي تتراوح بين (صفر –٢٠) يصبح ذلك بمثابة مؤشراً أو منبئ بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها هذا الطفل ، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة. وبالنسبة لصدق وثبات بطارية المقاييس هذه بمال تضمه من مقاييس فرعية ، فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى ، حيث تمت صياغة عباراتها في إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات السابقة على المهارات الأكاديمية والتي تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذي قدمه العديد من العلماء في هذا المجال أمثال "تورجسين" Torgesen ، و"ليرنر" Lerner ، و"فورمان" Foorman وغيرهم .

كما أننا قد أبقينا فقط على تلك العبارات التي نالت (٩٠%) على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين ، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمي باستخدام أدوات اللعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضها على المحكمين واستخدامها في العديد من الدراسات التي قمنا بإجراءها كمحك خارجي بين (٠,٧٢٥–٠,٩٣١) وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) . كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزي عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين

(ن= ٢٧ لكل مجموعة) بين (٩,٦٩-١٢,٦٢) وهي قيم دالة عند (٠,٠١) ، أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة Spearman-Brown للمقاييس الفرعية بين (٠,٦٨٣-٠,٨٩٢) ، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين (٠,٧٧٤ -٠,٩٤٥) . كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٧ ، ٠,٩٥) وهي قيم دالة عند (٠,٠١) وهو ما يؤكد على ثبات مقاييس البطارية.

## [٥] مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية :

**Preschool Social Competency Scale [ PSCS] :**

تأليف : صموئيل يفين ، فريمان إيلزي وماري لونز Lewis, M., Elzey, F., Levine, S. (١٩٦٩) ، إعداد وتقنين : أسماء السرسي ، وأماني عبد المقصود (٢٠٠٠)

**★ الهدف من المقياس :**

يهدف هذا المقياس إلى قياس كفاءة السلوك الشخصي لأطفال ما قبل المدرسة وتحديد درجة شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية ، وبصورة غير مباشرة أو ضمنية يهدف هذا المقياس إلى قياس مفهوم الاستقلالية.

**★ وصف المقياس :**

تم بناء المقياس لاستخدامه في تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال الذين يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين عامين وستة شهور إلى خمسة أعوام وستة شهور. وقد تم تحديد المعايير على أساس تقديرات المعلم للطفل خلال هذا المدى الزمني عند التحاقه ببرامج الحضانة ورياض الأطفال.

ويتكون المقياس من ثلاثين (٣٠) فقرة تمثل عينة من الأنماط السلوكية الحرجة في الوظيفة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة ، وتغطى الفقرات مدى واسعا من الأنماط السلوكية الحرجة في الوظيفة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة ، وتغطى الفقرات مدى واسعا من الأنماط السلوكية ، مثل الاستجابة للأنظمة الروتينية ،

والاستجابة للأشياء غير المألوفة ، واتباع التعليمات ، وتقديم تفسيرات ، والمشاركة ، ومساعدة الآخرين ، والمبادأة بالأنشطة ، وإعطاء توجيهات للأنشطة ، والاستجابة للإحباط ، وقبول القيود الاجتماعية.

ورغم أن الفقرات مصممة لتكون قابلة للملاحظة أثناء وجود الطفل ببرامج رياض الأطفال والحضانة ، فإن أهمية الأنماط السلوكية تتجاوز هذه البيئة الخاصة.

وتتكون كل فقرة من أربع عبارات وصفية تمثل درجات متباينة من الكفاءة بالنسبة للسلوك المقاس من خلال هذه الفقرة ، وتتطلب الفقرات ملاحظة للأداء الفعلي وليس استنتاجا لقدرات أو إمكانيات افتراضية. مع تحديد الأداء المطلوب تقديره في مظاهره السلوكية وذلك لتقليل الذاتية في عملية التقويم وزيادة ثبات الحكم على السلوك ، ولا يتطلب الاختبار تصميم مواقف خاصة لتطبيقه كما أنه لا يحتاج بالضرورة إلى أخصائي نفس لتطبيقه.

**★ توجيهات إلى قائمين بتقدير الأطفال :**

تم إعداد المعايير القويمة الموجودة في هذا الدليل والتي اعتمدت على تقديرات المدرسين ، لكن هذا لا يقتضى بالضرورة أن يكون مستخدم الاختبار مدرساً ، كي يضمن تقديراً موضوعياً لحالة الطفل من حيث الكفاءة الاجتماعية . ولكي يستخدم هذا المقياس بكفاءة ، يحتاج القائم بالتقدير إلى أن يكون على دراية بمضمون المجالات التي يتناولها المقياس ، وتشمل التعرف على طريقة ترتيب مستويات الكفاءة المرتبطة بكل فقرة . عند وضع تقدير للطفل في فقرة معينة ، يجب على القائم بالتقدير أن يضع في اعتباره الاختلافات في الظروف التي يظهر فيها السلوك.

كما تحتاج طبيعة الفقرات من القائم بالتقدير أن يأخذ فرصة كافية لملاحظة الطفل في مواقف متعددة. ويتم تقدير كفاءة الطفل في كل فقرة على أساس أدائه النمطي أو سلوكه العادي. لذلك يجب أن تعتمد التقديرات على كم من الملاحظات المتراكمة للطفل في بيته الطبيعية. وعلى ذلك فليس ثمة ضرورة لاصطناع ظروف قياس مقننة. وإذا اضطررنا إلى اصطناع هذه المواقف أو إلى استخدام الملاحظة المحدودة بوقت محدد ، يجب أن نفهم أن المعايير المنشورة لن تنطبق على هذه النتائج لاختلاف ظروف التقدير.

ويتم تقدير المستويات التابعة لكل فقرة في شكل سلوكي يسمح للنائم بالتقدير بالتركيز على المظاهر الخاصة بسلوك الطفل ، وبالتالي يقلل من مقدار التفسير والاستنتاج المطلوب. كما يجب تقدير كل فقرة بصورة مستقلة وبعيدة عن التقدير الذي تم على أي فقرة أخرى. وفيما يلي تعليمات إضافية للتقدير كي تساعد في تحديد المستوى الملائم لكل فقرة من فقرات المقياس .

**فقرة رقم (١)** : إذا كان للطفل اسم مختصر يشيع نداؤه به فمن المقبول أن نستخدمه باعتباره اسمه "الأول" . أما الاسم الكامل فيعني الاسم الأول والأخير فقط ، وليس من المطلوب معرفة الاسم المتوسط (اسم الأب) . بالنسبة للعنوان يحتاج الطفل فقط لأن يعرف رقم منزله واسم الشارع. وليس من الضروري معرفة اسم المدينة والمحافظة.

**فقرة رقم (٢)** : إذا كان الطفل يستخدم أسماء مختصة للأطفال الآخرين بدلا من الأسماء الأولى الصحيحة ، فهذا شيء مقبول ، ويشير المستوى الرابع إلى الكبار الذين يذهب الطفل إليهم في مقابلات منتظمة من خلال المدرسة مثل المدرسين ، المعاونين ، سائقي الأتوبيس ، والمشرفين .

**فقرة رقم (٣)** : الطفل الذي لا يعتاد تحية الأطفال الآخرين يتم تقديره في مستوى رقم (١) على هذه الفقرة. ويشير التواصل البدني في هذه الفقرة إلى سلوك التحية أكثر مما يشير إلى التعبير عن العداء الصريح. أما المصافحة بالأيدي للتحية فتقدر في المستوى رقم (٤) .

**فقرة رقم (٧)** : تشمل "مصطلحات مهمة" سلوكيات غسل اليدين ، تقديم الطعام ، التقاط الألعاب والمواد ، إحضار معطفه.

**الفقرات رقم (٨ ، ٩ ، ١٠)** : تتضمن استخدام" تعليمات " للأنماط السلوكية الدالة على الكفاءة الاجتماعية ، مثل تضمين السلوك ثلاث تعليمات "هذا وقت شرب العصير. علق معطفك. اذهب لغسل يديك ، وبعد ذلك تأتي إلى المائدة". ولا يشير مصطلح " تعليمات " في هذه الفقرات إلى مهارات الاستعداد الأكاديمي مثل الأشكال ، الألوان ، والمواضع ، أو السلوك أو الترتيب الذي يتم به تنظيم الأشياء.

**فقرة رقم (١٣)** : يشير مصطلح " عند الاستخدام" إلى الموضوعات ذات العلاقة بالنشاط الذي ينشغل به الطفل وتكون متاحة بصورة مباشرة أمامه. ولا يحتاج الطفل لأن يمتلك الشيء بصورة مادية حتى يفسر ذلك باعتباره (مستخدما) مثلا ، كل الأقلام التي تتناثر حول الطفل أثناء استخدامه لواحد منها تعتبر في حالة الاستخدام.

**فقرة رقم (١٤)** : إعادة الممتلكات إلى أصحابها لا تعني أن الطفل يخاطب صاحب الشيء لفظيا بل قد تشمل وضع الشيء الذي عثر عليه بجوار صاحبه.

**فقرة رقم (١٦)** : عند تقدير الطفل على هذه الفقرة ، من المفترض أن ذلك الطفل يكون لديه الوعي أو على دراية بأن الطفل الآخر يعاني من صعوبات.

**فقرة رقم (١٨)** : تفترض هذه الفقرة أن الطفل يرغب في الانضمام إلى النشاط. ويبين الطفل ذلك من خلال حركات جسمية تجاه النشاط ثم العودة إلى الخلف ؛ وبأن يطلب من المدرس رغبته في المشاركة في النشاط ؛ بإيقاف نشاطه الحالي والتوجه نحو النشاط الجديد ، الخ.

**فقرة رقم (٢٥)** : عند التقدير على مستوى (٤) يجب أن يتحرك الطفل نحو النشاط حينما يلاحظ أن النشاط الجديد قد بدأ الاستعداد له ؛ مثل إمساك المدرس بآلة موسيقية ، إحضار كوب العصير ، أو تنظيف الكراسي.

**فقرة رقم (٢٧)** : يعنى مصطلح " مكان عام" أماكن مثل المحلات التجارية ، والمكتبات ، وحدائق الحيوان ، والنقل العام.

**فقرة رقم (٢٨)** : تشير تلك الفقرة إلى الكبار الغرباء فقط في مجال المدرسة مثل الزائرين إلى المدرسة وأولياء الأمور الجدد.

★ **طريقة التصحيح :**

تم ترتيب العبارات الوصفية التابعة لكل فقرة حسب مستوى الكفاءة الذي تعكسه وقد تم ترتيبها من (١-٤) بحيث يمثل المستوى رقم (١) أقل درجا الكفاءة والمستوى رقم (٤) يمثل أعلاها. والمستويات مترتبة بعضها على بعض ، بمعنى أن

الطفل الذي يصل إلى المستوى (٤) من الكفاءة يمكنه أداء جميع المستويات السابقة الأقل في الكفاءة ، وعلى ذلك يتم اختيار مستوى واحد فقط لكل فقرة . عندما يحدد القائم بالتقدير المستوى المناسب ، يضع دائرة على رقم المستوى الذي يمثل مستوى الطفل على هذه الفقرة .

وتعتبر الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية هي مجموع المستويات التي حققها الطفل في كل من الثلاثين فقرة ، ويجب على القائم بالتقدير التأكد من تقدير جميع الفقرات. الدرجة الدنيا لأي فقرة هي : (١) والقصوى هي (٤) وبذلك تتراوح الدرجات التي يحصل عليها الطفل ما بين (٣٠ –١٢٠) درجة. وتعتبر الدرجة الكلية درجة خام لا بد من تحويلها إلى درجة مئينية بالرجوع إلى جدول المعايير ، ويقوم مستخدم الاختبار بتسجيل كلتا الدرجتين على صفحة البروفيل في كراسة الأسئلة إذا أراد أن يصل إلى صورة بيانية عن أداء الطفل ، كما أن درجات كل فقرة لها صفحة يمكن تسجيلها بحيث يمكن الحصول أيضاً على رسم بياني أكثر تفصيلا.

**★ ثبات وصدق المقياس في صورته العربية :**

قامت الباحثتان بترجمة مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية California Preschool Social Competency Scale (CPSCS) إعداد كل من "ليفين" ، "إيلزي" ، و"لويز" .Elzey, F., Levine, S. Lewies, M (١٩٦٩) وذلك للاستخدام في قياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية في البيئة العربية ، وقد مرت عملية إعداد هذه الأداة بعدة خطوات تتمثل فيما يلي :

- نقل المقياس إلى اللغة العربية ، ثم عرض المقياس في صورته العربيـة علـى متخصصين في اللغة العربية وعلم النفس ، ثم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٨٠) من أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢,٦ – ٥,٦ سنة) بواسطة عدد من مدرسات دور الحضانة ومدرسات ريـاض الأطفال للتأكد من فهمهم للعبارات وطريقة التطبيق.
- ثم عرض المقياس للتحكيم بالنسبة للصياغة العربية ، بهـدف إعـادة صـياغة العبارات في صورتها النهائية ، وبذلك أطمأنت الباحثتان إلى صلاحية المقيـاس للتطبيق على أطفال العينة موضع الاهتمام في الدراسة.

★ **صدق المقياس :**

اتبعت الباحثتان عدة إجراءات للتحقق من صدق الأداة ، ويقصد بصدق الأداة أنها تقيس معنى الجانب الذي تدعى قياسه ، وكلما تعددت مؤشرات الصدق كان ذلك مدعاة لزيادة الثقة في الأداة (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ : ٥٥٢ ؛ فاروق الروسان ، ١٩٨٧: ٦٧٧) . حيث اتبعت الباحثتان : صدق المحكمين ، وصدق البناء أو التكوين . ففيما يتعلق بصدق المحكمين اعتمدت الباحثتان على آراء المحكمين ، حيث قامت بعرض المقياس على (١٠) عشرة محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية ، حيث كان الاتفاق تاما على العبارات التي يشتمل عليها المقياس والتي تقيس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية .

أما بالنسبة لصدق البناء أو التكوين ، ويقصد به صدق الاتساق الداخلي للأداة، فقد استخدمت الباحثتان هذا الإجراء على مستويين : أولهما : يتمثل في حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والأخرى ، ومعاملات الارتباط . بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، بالإضافة إلى استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والعمر الزمني لكل من الذكور والإناث . وأسفر الكشف عن مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، مما يشير إلى الاتساق الداخلي ، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تكفي للثقة في المقياس .

★ **ثبات المقياس :**

تم حساب الثبات بطريقتين هما :

**١- طريقة إعادة الاختبار :**

حيث قامت الباحثتان بتطبيق هذه الأداة مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين على مجموعة قوامها (٨٠) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أطفال المجموعة في الإجراء الأول والدرجات التي حصل عليها نفس الأطفال في الإجراء الثاني ، حيث بلغ (٠,٦٧٥) وهو معامل موجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، مما يشير إلى أن

مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال من قبل المدرسة الابتدائية على قدر مناسب من الثبات ، ومما يبرر بالتالي إمكانية استخدامه في البيئة المصرية .

**٢- التجزئة النصفية :**

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملا الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ، وقد بلغ معاملا الارتباط بين النصفين (٠,٧٨٦) وبلغ (٠,٨٦٤) بعد التصحيح باستخدام معادلة "سبيرمان براون" ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر مناسب من الثبات.

**★ طريقة التصحيح :**

تم ترتيب العبارات الوصفية التابعة لكل فقرة حسب مستوى الكفاءة الذي تعكسه وقد تم ترتيب هذه العبارات تصاعديا حسب مستوى الكفاءة بحيث يمثل المستوى رقم (١) أقل درجات الكفاءة فيأخذ درجة واحدة ويمثل المستوى رقم (٤) أعلى درجات الكفاءة الاجتماعية وبالتالي يأخذ أربع درجات.

والمستويات مترتبة على بعضها ، بمعنى أن الطفل الذي يصل إلى المستوى (٤) من الكفاءة يمكنه أداء جميع المستويات السابقة الأقل في الكفاءة. وعلى القائم بالتقدير أن يقوم باختيار مستوى واحد فقط من الأربع مستويات الخاصة بكل فقرة. عندما يحدد القائم بالتقدير المستوى المناسب ، يضع دائرة على رقم المستوى الذي يمثل مستوى الطفل على هذه الفقرة.

وتعتبر الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية هي مجموعة المستويات التي حققها الطفل في كل من الثلاثين فقرة ، ويجب على القائم بالتقدير التأكد من تقدير جميع الفقرات. الدرجة الدنيا لأي فقرة هي (١) والقصوى هي (٤) وبذلك تتراوح الدرجات التي يحصل عليها الطفل ما بين (٣٠-١٢٠) درجة ، وتعتبر الدرجة الكلية درجة خام لا بد من تحويلها إلى درجة تائية بالرجوع إلى جداول المعايير رقم (٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) . علما بأن انخفاض الدرجة على الأداة يشير إلى ضعف مستوى الكفاءة الاجتماعية ، بينما تدل الدرجة المرتفعة على الأداة إلى زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطفل.

ويقوم مستخدم الاختبار بتسجيل كلتا الدرجتين الدرجة الخام والدرجة المعيارية (التائية) على صفحة البروفيل في آخر صفحة في هذا الدليل إذا أراد شخص أن يصل إلى صورة بيانية عن أداء الطفل ، كما أن درجات كل فقرة لها صفحة يمكن تسجيلها بحيث يمكن الحصول على رسم بياني أكثر تفصيلا .

- اجمع الأرقام التي عليها دوائر وسجل المجموع في المربع الـذي فـي نهايـة الفقرات ،.ثم اكتب الرقم في المكان المناسب في صفحة البروفيل في الصـفحة الأخيرة.
- ابحث في الجدول المناسب بدليل التعليمات لتحديد الدرجة المعيارية (التائيـة) ، كما يمكنك وضع درجة كل فقرة منفردة على صفحة البروفيل.

**[٦] مقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة : [١] (إعداد/ الباحثة)**

**★ الهدف من المقياس :**

يتلخص الهدف من إعداد مقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة الحصول على مقياس موضوعي مقنن على درجة مقبولة من الثبات والصدق ، وذلك لاستخدامه في قياس الكشف عن مدى الاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة. فلقد قامت الباحثة أثناء جمع الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث عن اختبار الاستعداد المدرسي لدى طفل الروضة في مرحلة ما قبل المدرسة فوجدت اختبار الفرز التشخيصي للاستعداد المدرسي في سن ما قبل المدرسة. قام بإعداده : "أليكس شر" Alex Cheir (١٩٧٧) ، كما وجدت اختبار الماصة للاستعداد المدرسي قام بإعداده "لانج" وآخرون Lang, et.al. (١٩٩٣) ، كما وجدت سلسلة من الاختبارات التوضيحية محكية- المرجع الاستعداد المدرسي قام بإعداده : "هنت" و"كيرك" Hunt & Kirk (١٩٧٤) ، ووجدت اختبار الاستعداد المدرسي لأطفال الحضانة والروضة إعداد : أحمد عواد (١٩٩٨) . إلا أن الباحثة وجدت ضرورة إعداد مقياس الاستعداد المدرسي لأطفال الروضة. وفيما يلي توضيح الخطوات التي قامت بها الباحثة في سبيل إعداد هذا المقياس :

١. الهدف من تصميم المقياس.

(١) ملحق رقم (٦)

٢. أبعاد المقياس.
٣. إعداد المقياس في صورته الأولية.
٤. كفاءة وتقنين المقياس.
٥. وضع المقياس في صورته النهائية.
٦. نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس.

**١- الهدف من تصميم المقياس :**

الهدف من تصميم المقياس هو الكشف عن مدى الاستعداد المدرسي لطفل الروضة ، وبالتالي فهو يهدف إلى مدى حاجة طفل الروضة إلى تعليم أوجه النشاط المرتبطة بالاستعداد المدرسي. كما يهدف إلى التعرف على الأطفال الذين يعانون من مشكلات خاصة في التعليم للأطفال ذات الحالات الفردية الخاصة ، ويهدف أيضاً إلى التخطيط للأهداف التعليمية العامة ، وأسلوب التدريس الفردي للأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم ، وأخيراً يهدف إلى مدى التقدم الذي حققه الأطفال خلال الفترة التعليمية السابقة على التحاقهم بالمدرسة.

**٢- أبعاد المقياس :**

تتكون الأبعاد التي يهدف المقياس لقياسها من أربعة اختبارات أساسية ، وكل اختبار يتكون من عدة اختبارات فرعية الهدف منها الكشف عن مدى استعداد طفل الروضة في كل جانب من جوانب التعلم الآتية :

**أولاً : الاختبار الأول** : يتضمن الاختبارات الفرعية التالية :

- التعرف على الألوان.
- التعرف على الأشكال.
- نسخ الأشكال.

**ثانياً : الاختبار الثاني** : ويهدف إلى الاختبارات الفرعية التالية :

- وصف الصورة.
- تحديد الوضع.
- التعرف المكاني.

**ثالثاً : الاختبار الثالث** : ويهدف إلى الاختبارات الفرعية التالية :

- التعرف على الأعداد.
- العد.

**رابعاً : الاختبار الرابع** : ويهدف إلى الاختبارات الفرعية التالية :

- التعرف على الحروف الهجائية.
- الكتابة.

ومن ذلك يمكن استخلاص درجة استعداد طفل الروضة في سن ما قبل المدرسة بصورة عامة والتي تمثل المحصلة الكلية لأداء الطفل في هذه الاختبارات جميعاً.

**٣- إعداد المقياس في صورته الأولية :**

قامت الباحثة بجمع ما أتيح لها من دراسات وأدبيات مرتبطة بموضوع الدراسة والتي تناولت الاستعداد المدرسي لطفل الروضة في مرحلة ما قبل المدرسة مثل دراسة كل من : "جلو" Gullo (١٩٩١) ؛ "جريدلير" Gredler (١٩٩٢) ؛ "هوتسن" Hutson (١٩٩٢) ؛ "لانج" وآخرون Lang et.al. (١٩٩٣) ؛ "كرنيك" Crnic (١٩٩٤) ؛ عبد العزيز السرطاوي (١٩٩٥) ؛ أحمد عواد (١٩٩٨) ؛ "جاريا" وآخرون Gareia et al. (١٩٩٩) ؛ "ماتزيكو" و"نوتسن" Matzico poulas & Knutson (٢٠٠٠) ؛ ماتفي" و"برونز" Mutphy & Burns (٢٠٠٢) ، كما استفادت الباحثة من عبارات المقاييس التي تم الاطلاع عليها في هذا المجال ، وقد راعت الباحثة عند صياغتها لمفردات المقياس في صورته الأولية.

وأيضاً خلال الزيارات الميدانية المتعددةللمراكز التي تهتم بهذا الأمر وذلك عند الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم ومدى تأثيرها على الاستعداد المدرسي لطفل ما قبل المدرسة والأخذ بآراء الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمهتمين بصعوبات التعلم لطفل ما قبل المدرسة ، وتوصلت الباحثة إلى وضع الصورة المبدئية للمقياس والذي يتضمن مجموعة من الاختبارات الأساسية لدى هؤلاء الأطفال ، وقد توصلت الباحثة إلى تعريفاً إجرائياً للاستعداد المدرسي في الدراسة الحالية **بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار تقدير الاستعداد المدرسي لأطفال الروضة في**

التعرف على (الألوان ، والأشكال ، والصورة ، وتحديد الموقع ، والتعرف المكاني، والأعداد ، والقدرة على العد ، والحروف الهجائية) .

من التعريف الإجرائي السابق للاستعداد المدرسي لطفل الروضة والاختبارات المقترحة في المقياس. قامت الباحثة بوضع المقياس والذي يتكون من أربعة اختبارات أساسية مقسمة إلى عدة اختبارات فرعية أخرى يتم تقديمها للطفل من خلال مجموعة من البطاقات للاختيار من بين هذه البطاقات والصور وفقاً لما هو مطلوب ، تقيس قدرة الطفل على نسخ الأشكال والاستعداد للكتابة ، أو متطلبات الأداء الكتابي في الموقف التعليمي ، وتقديم بعض لوصفها ، وتحديد الوضع ، والتعرف المكاني ، والتعرف على الأعداد ، والتي تتمثل في مجموعها المكونات الرئيسية لهذا المقياس.

ثم قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين★ من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس بالجامعات ، وقد كان الهدف من العرض على السادة المحكمين :

- استبعاد البنود البعيدة عن الهدف من المقياس والتي لا تنتمي إليه.
- تحديد مدى مناسبة البنود للبعد الذي تقوم بقياسه.
- استبعاد البنود التي قد يعجز عن فهمها الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم.
- إضافة ما يراه السادة المحكمين من عبارات هادفة بالمقياس .

ثم قامت الباحثة بتفريغ ملاحظات واستجابات السادة المحكمين ، وقامت الباحثة بالتقدير الكمي والكيفي لآراء المحكمين حول أبعاد المقياس وتبين من ذلك موافقتهم على عدد من العبارات بلغ (٤٩) عبارة من مجموع الاختبارات الفرعية ، وعدم موافقتهم على (٧ عبارات) من المقياس.

ويوضح الجدول رقم (٥) أرقام العبارات التي لم يوافق عليها المحكمين وهي (٧) عبارات ، أما بقية العبارات والتي تكون منها المقياس في صورته النهائية ، فكانت نسبة اتفاق المحكمين عليها (٨٠%) فأكثر .

★ ملحق رقم (٧) .

## جدول (٦)

## أرقام العبارات المحذوفة من المقياس بعد آراء السادة المحكمين

| م | الاختبارات الأساسية للمقياس | الاختبارات الفرعية للمقياس | ما تم حذفه أو تعديله أو إضافته | البطاقات |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الاختبار الأول | ١- التعرف على الألوان.<br>٢- التعرف على الأشكال.<br>٣- نسخ الأشكال. | حذف رقم ٧ ، ٨ ، تعديل عبارة رقم ٤ ، ٦ ، إضافة رقم ١١ ، وتعديل رقم ٨ | رقم (١)<br>رقم (٢) |
| ٢ | الاختبار الثاني | ١- وصف الصورة.<br>٢- تحديد الوضع.<br>٣- التعرف المكاني. | تعديل في بعض الكلمات لتبسيطها للطفل ، حذف رقم ٦ ، ٧٦ ، تعديل عبارات رقم ٣ ، ٤ ، تعديل عبارات رقم ٦ ، ٨ ، ٩ | رقم (٣)<br>رقم (٤) |
| ٣ | الاختبار الثالث | ١- التعرف على الأعداد.<br>٢- العد. | حذف رقم ١٠ ، وتعديل عبارات رقم ٣ ، ٥ ، ٧، ٨ ، إضافة عبارة رقم ١٢ ، ١٤ | رقم (٥)<br>رقم (٦) |
| ٤ | الاختبار الرابع | ١- التعرف على الحروف الهجائية.<br>٢- الكتابة. | إضافة رقم ٩ ، وتعديل رقم ٤ ، ٦ ، و٩ ، وحذف رقم ١٥ و١٦ وتعديل عبارات رقم ١١ ، ١٣ ، ١٤ | رقم (٧) |

أما للنسب المئوية لاتفاق المحكمين على عبارات المقياس فتظهر كالتالي :

## جدول (٧)

## النسب المئوية لاتفاق المحكمين على عبارات المقياس في صورته النهائية

| م | الاختبارات الأساسية للمقياس | الاختبارات الفرعية للمقياس | ما تم حذفه أو تعديله أو إضافة |
|---|---|---|---|
| ١ | الاختبار الأول | ١- التعرف على الألوان.<br>٢- التعرف على الأشكال.<br>٣- نسخ الأشكال. | ٩٩%<br>١٠٠%<br>٨٥٥ |
| ٢ | الاختبار الثاني | ١- وصف الصورة.<br>٢- تحديد الوضع.<br>٣- التعرف المكاني. | ٨٠%<br>٩٠%<br>٨٠% |
| ٢ | الاختبار الثالث | ١- التعرف على الأعداد.<br>٢- العد. | ١٠٠%<br>٨٠% |
| ٣ | الاختبار الرابع | ١- التعرف على الحروف الهجائية.<br>٢- الكتابة. | ١٠٠%<br>٨٥% |

**٤- كفاءة وتقنين المقياس :**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١١٣) طفلاً وطفلة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير أولئك الذين تضمنتهم العينة الاساسية للدراسة للتأكد من صلاحية المقياس ، ثم حساب صدق المقياس وثباته من خلال درجات العينة على مفردات المقياس ، وذلك كما يلي :

**★ صدق المقياس :**

ويقصد به أن تقيس الأداة كل القدرة أو كل الذي تدعي أنها تقيسها ولا تقيس شيء آخر مختلف عنها (عبد الله سليمان ، ١٩٩٤ : ١٠٩) . وقد استخدمت الباحثة بعض الأساليب الوصفية والإحصائية للتأكد من صدق المقياس وهي :

**(أ) صدق المحتوى (المضمون) :**

يهدف صدق المحتوى أو الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي نقيسه ، ويعتمد بناء الاختبارات على هذا النوع من الصدق في صياغة وإعداد الاختبارات المختلفة ، فيتم البدء بتحليل المجال أو الميدان الاختباري أو الناحية التي يراد فيها تحليل للكشف عن عناصرها المختلفة وأقسامها الرئيسية ، ثم نصل بكل قسم إلى أجزاءه المختلفة ، وتقدر النسب المئوية لأجزاء كل قسم من هذه الأقسام بحيث تكون عملية صياغة الأسئلة التي تمثل كل قسم عملية وشاملة (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ : ٤٠٢) .

وفي سبيل تحقيق هذا النوع من الصدق استعرضت الباحثة الدراسات السابقة ، وقامت بتحديد التعريف الإجرائي للاستعداد المدرسي لدى طفل ما قبل المدرسة ، ثم عرضت الباحثة أسئلة المقياس على مجموعة من المحكمين من قسم الصحة النفسية وقسم علم النفس للتأكد من مدى ملائمة وتمثيل كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي تقوم بقياسه ، ومدى تمثيل الأبعاد للمجال العام ، وقدرة هذه الأبعاد على تحقيق الهدف من الدراسة ، لكي يتم التأكد من آراء المحكمين أن صدق المحتوى متوافر في هذا المقياس.

(ب) صدق المحكمين :

عرضت الباحثة بنود هذا المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وهم من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس وعددهم (١١) محكماً ، وقامت باستبعاد البنود التي لم يتفقوا عليها بنسبة عالية ، وعلى ذلك فقد قامت بقبول البنود التي حصلت على نسبة اتفاق لا تقل عن (٩٠%) فقط وأبقت عليها ، وحذفت ما عداها.

(ج) صدق الاتساق الداخلي :

عن طريق حساب معاملات الارتباط فيما بين درجات الأداء في الاختبارات الفرعية. مجموع الدرجات على المقياس ككل ، وهذا ما توضحه قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول (٨) فيما يلي :

**جدول (٨)**

**قيم المعاملات الارتباط بين درجات**

**الأداء في الاختبارات الفرعية والمقياس ككل لأطفال الروضة**

| | العينة / الاختبارات الفرعية | أطفال عاديين ن = ٥٨ | أطفال ذوي صعوبات التعلم ن = ٥٥ |
|---|---|---|---|
| ١ | اختبار الفرعي الأول | ٠,٧٢ | ٠,٧٥ |
| ٢ | اختبار الفرعي الثاني | ٠,٦٩ | ٠,٧٠ |
| ٣ | اختبار الفرعي الثالث | ٠,٨١ | ٠,٨٤ |
| ٤ | اختبار الفرعي الرابع | ٠,٧٨ | ٠,٧٨ |

وتشير قيم معاملات الارتباط الواردة بجدول (٨) عموماً إلى تحقق الإتساق الداخلي للمقياس ، ويلاحظ كذلك أن معاملات الارتباط ، فيما يتصل بأطفال الروضة ، أعلى من نظيرتها من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وهو أمر يمكن تمييزه على أي حال ، باعتبار أن أطفال الروضة يعد استعدادهم المدرسي أكثر وضوحاً واستقراراً .

★ **ثبات المقياس :**

**- حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق :**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار للدرجات النهائية لأفراد عينة الدراسة ، حيث قام كل من الباحثة ومعلمة الروضة بإعادة تقدير الاستعداد المدرسي لدى طفل ما قبل المدرسة مرة أخرى لعشرين طفلاً بفاصل زمني قدرة أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨١) وهذا يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات. والجدول رقم (٩) يوضح قيم معامل الثبات ونسبة الدلالة لمحاور المقياس.

**جدول (٩)**

**قيم معامل الثبات ونسبة الدلالة لأبعاد المقياس**

| الاختبارات الفرعية | قيمة معامل الثبات | الدلالة عند مستوى (٠,٠١) |
|---|---|---|
| ١- الاختبار الفرعي الأول. | ٠,٨١ | دال |
| ٢- الاختبار الفرعي الثاني. | ٠,٧٨ | دال |
| ٣- الاختبار الفرعي الثالث. | ٠,٧٢ | دال |
| ٤- الاختبار الفرعي الرابع. | ٠,٦٦ | دال |

وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة للأبعاد الخاصة بالاستعداد المدرسي لدى طفل ما قبل المدرسة ، مما يعطي مؤشر قوي على ثبات المقياس.

**- حساب معامل ثبات ألفا Alpha :**

إذا كانت معاملات الثبات نتيجة تطبيق الاختبار مرتين قدمت مؤشراً لاستقرار الوظائف المعرفية المرتبطة ، أو الميسرة للتحصيل الدراسي مستقبلاً ، فإن معامل ألفا يقدم مؤشراً آخر على مدى استقرار هذه الوظائف في موقف الأداء ذاته. والمهم أن استخلاص معامل ألفا من درجات أداء العينة الكلية لطفل الروضة قد وفر لنا دليلاً إضافياً على مدى ثبات الأداة من هذه الناحية ، بدرجة لا بأس بها ، خصوصاً بالنسبة للمقياس ككل.

والجدول رقم (١٠) يوضح قيم معاملات الثبات ألفا Alpha لمختلف مكونات مقيـاس الاستعداد المدرسي لدى طفل ما قبل المدرسة.

**جدول (١٠)**

**قيم معاملات الثبات ألفا Alpha لمختلف**

**مكونات مقياس الاستعداد المدرسي لدى طفل ما قبل المدرسة**

| مكونات المقياس | قيمة معاملات ألفا | الدلالة عند مستوى (٠,٠١) |
|---|---|---|
| ١- الاختبار الفرعي الأول. | ٠,٨٣ | دال |
| ٢- الاختبار الفرعي الثاني. | ٠,٧٧ | دال |
| ٣- الاختبار الفرعي الثالث. | ٠,٧٦ | دال |
| ٤- الاختبار الفرعي الرابع. | ٠,٨٠ | دال |

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط لمختلف مكونات مقياس الاستعداد المدرسي لدى طفل ما قبل المدرسة على درجة عالية من الثبات عموماً ، وأكثر ما يكون ذلك وضوحاً ، وفي حالة الاختبار ككل ، وبالنسبة لأطفال الروضة بصفة خاصة ، مما يؤكد أن الاختبار يقيس وظائف معرفية ، ترتبط بالاستعداد المدرسي ، مستقرة نسبياً ، وأكثر تحدداً مع الزمن وتغيرات النمو- بالنسبة لهؤلاء الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

**٥- المقياس في صورته النهائية :**

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على الأطفال ، تم حذف (٧) عبارات من المقياس نتيجة لآراء السادة المحكمين (لعدم ملائمتها للمقياس) وأصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٤٩) عبارة في أربعة اختبارات فرعية ، وقامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للمقياس ، ثم تم ترتيب العبارات في المقياس. والجدول رقم (١٠) يوضح اختبارات المقياس وعدد العبارات التي يتضمنها كل اختبار.

## جدول (١١)

## أرقام العبارات المحذوفة من المقياس بعد آراء السادة المحكمين

| م | الاختبارات الأساسية للمقياس | الاختبارات الفرعية للمقياس | أرقام العبارات | عدد العبارات |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الاختبار الأول | ١- التعرف على الألوان.<br>٢- التعرف على الأشكال.<br>٣- نسخ الأشكال. | ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ .<br>٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ .<br>لوحة أشكال | ٦<br>٥<br>- |
| ٢ | الاختبار الثاني | ١- وصف الصورة.<br>٢- تحديد الوضع.<br>٣- التعرف المكاني. | ١<br>٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ .<br>٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ | ١<br>٤<br>٥ |
| ٣ | الاختبار الثالث | ١- التعرف على الأعداد.<br>٢- الحد. | ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ | ٩<br>٥ |
| ٤ | الاختبار الرابع | ١- التعرف على الحروف الهجائية.<br>٢- الكتابة. | ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ .<br>١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ | ٩<br>٥ |

**٦- نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس :**

قامت الباحثة بتحديد طريقة الإجابة على المقياس وطريقة تصحيحه ، حيث تقوم معلمة الروضة بتطبيق المقياس على الأطفال بصورة فردية باستخدام البطاقات الاختبارية ، والاستعانة بكراسة الأسئلة ، والتعليمات المصاحبة. ومما يؤكد عليه أيضاً في تطبيق الاختبار ، ضرورة مراعاة البدء بإقامة علاقة حميمة بين المعلمة والطفل المطبق عليه ، دون أن يخل ذلك بمقتضيات الأداء المهني الكفء بطبيعة الحال. كذلك الالتزام الحرفي بالتعبيرات اللفظية التي صيغت بها بنود المقياس ، وتحصل الإجابة الصحيحة لكل اختبار فرعي على (١٧) درجة ، وعلى ذلك تتراوح درجات هذا المقياس بين (صفر- ٦٨) درجة. وتدل الزيادة في الدرجات التي يحصل الطفل عليها على مستوى مرتفع من الاستعداد المدرسي ، والعكس صحيح.

## رابعاً : إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

١. بعد اختيار عينة الدراسة تم تكوين ألفة بين الباحثة وأطفال عينة الدراسة لمدة أسـبوعين حتى لا يؤثر عامل الألفة على نتائج الدراسة.
٢. تم تصحيح جميع استجابات أفراد العينة للأدوات المختلفة- وذلك طبقاً لمفاتيح التصحيح الخاصة بكل منها ، جدوله الدرجات وإجراءات العمليات الإحصائية المناسبة عليها.
٣. مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .
٤. صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنـة من نتائج.

## خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة في الأساليب التالية :

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية.
٢. معامل ألفا- كرونباخ لحساب الثبات.
٣. اختبار "ت" T.Test.

# الفصل الخامس

# نتائج الدراسة ومناقشاتها

مقدمة .

النتائج المتعلقة بالفرض الأول .

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني .

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث .

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع .

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس .

ملخص نتائج الدراسة .

# الفصل الخامس
# نتائج الدراسة ومناقشاتها

## مقدمة :

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة بعد إجراء التحليل الإحصائى للبيانات والتحقق من مدى صدق فروض البحث التي تمت صياغتها بهدف الكشف عن الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذو صعوبات التعلم في مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال الذكور والإناث في مكونات الكفاءة الاجتماعية من ذوى صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

كما تطرقت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذو صعوبات التعلم في جوانب الاستعداد المدرسي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال الذكور والإناث في جوانب الاستعداد المدرسي من ذوى صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. أيضاً تطرق البحث إلي إيجاد العلاقات بين مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. وفيما يلي عرضاً لنتائج كل فرض من فروض الدراسة ثم تفسير تلك النتائج.

## النتائج المتعلقة بالفرض الأول

الذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال العاديين".

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة على النحو التالي والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك :

## جدول (١٢)
## دلالة الفروق بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

| | الأطفال ذو صعوبات التعلم ن = ٥٨ | | الأطفال العاديين ن = ٥٨ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| التعرف | ٢,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٣,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٥٦ | ٠,٠١ |
| مناداة الآخرين بأسمائهم | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٦٠٠ | ٠,٥١٦ | ٤,٤١ | ٠,٠١ |
| تحية الطفل الجديد | ٢,١٠٠ | ٠,٤٨٦ | ٣,٨٠٠ | ٠,٦٣٢ | ٤,٧٤ | ٠,٠١ |
| الاستخدام الآمن للأدوات | ٢,٠٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٦٠٠ | ٠,٦٩٩ | ٣,٦٦ | ٠,٠١ |
| الإبلاغ عن الحوادث | ٢,١٠٠ | ٠,٧٠٧ | ٣,٤٠٠ | ٠,٥١٦ | ٤,٣٢ | ٠,٠١ |
| الاستمرار في الأنشطة | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٥٠ | ٠,٠١ |
| أداء المهام المطلوبة | ٢,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٣,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٨٤ | ٠,٠١ |
| اتباع التعليمات اللفظية | ٢,٢٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٩ | ٠,٠١ |
| اتباع التعليمات الجديدة | ٢,١٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٣ | ٠,٠١ |
| تذكر التعليمات | ٢,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤١ | ٠,٠١ |
| الشرح للأطفال الأخرين | ٢,١٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٦٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٠٠ | ٠,٠١ |
| التعبير عن الحاجات | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٢٠٠ | ٠,٣٧٦ | ٣,٢٥ | ٠,٠١ |
| الاقتراض | ٢,٣٠٠ | ٠,٣١٦ | ٣,٥٠٠ | ٠,٣٠٧ | ٣,٨٩ | ٠,٠١ |
| إعادة الممتلكات إلى أصحابها | ٢,٢٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٨٠٠ | ٠,٣٨٩ | ٤,١٩ | ٠,٠١ |
| المشاركة | ٢,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٣,٤٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٣٨ | ٠,٠١ |
| مساعدة الأخرين | ٢,٢٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٩ | ٠,٠١ |
| اللعب مع الأخرين | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٥٠ | ٠,٠١ |
| المبادأة بالانضمام للجماعة | ٢,١٠٠ | ٠,٣١٦ | ٣,٦٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٢٤ | ٠,٠١ |
| المبادأة بالانشطة الجماعية | ٢,١٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٣ | ٠,٠١ |
| إعطاء التوجيهات للعب | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٨٠٠ | ٠,٣٨٩ | ٢,٨٤ | ٠,٠١ |
| أخذ الدور في النشاط | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٤٥ | ٠,٠١ |
| الاستجابة للإحباط | ٢,٦٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٦١ | ٠,٠١ |
| الاعتماد على الكبار | ٢,١٠٠ | ٠,٣١٦ | ٣,٩٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٥ | ٠,٠١ |
| تقبل القيود | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٤٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٥٠ | ٠,٠١ |
| الانتقال إلى عمل جديد | ٢,١٠٠ | ٠,٣٩٩ | ٣,٦٠٠ | ٠,٣٩٩ | ٤,١٥ | ٠,٠١ |
| تغيير الأسلوب المتبع | ١,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٧٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٥٦ | ٠,٠١ |
| التأكيد في الأماكن العامة | ١,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٦٠٠ | ٠,٥١٦ | ٤,١٥ | ٠,٠١ |
| الاستجابة للكبار غير المعروفين | ١,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٩٠٠ | ٠,٣٣٨ | ٥,٢٦ | ٠,٠١ |
| الاستجابة للمواقف المألوفة | ١,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٤٠٠ | ٠,٣٦٦ | ٤,٢٩ | ٠,٠١ |
| طلب المساعدة | ١,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٨٠٠ | ٠,٣٨٩ | ٥,١٧ | ٠,٠١ |
| الدرجة الكلية للبعد | ٦٢,٣ | ٢,٣١٩ | ١٠٦,٥ | ٣,١٣٦ | ٨,٢٥ | ٠,٠١ |

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١١٤) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ١,٩٨ & ٠,٠١= ٢,٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٢) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة لصالح الأطفال العاديين ، وذلك في مكونات الكفاءة الاجتماعية ، حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠١) في جميع العبارات ؛ مما يشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الكفاءة الاجتماعية .

## مناقشة نتائج الفرض الأول :

أسفرت نتائج الفرض الأول أن هناك اختلاف معنوي واضح بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مكونات الكفاءة الاجتماعية لصالح الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة. وهذا يعني أن الأطفال العاديين تفوقوا على الأطفال ذو صعوبات التعلم في جميع عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية. وكذلك في المجموع الكلي لمكونات الكفاءة الاجتماعية بشكل عام وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) في جميع عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية والمجموع الكلي لمكونات مقياس الكفاءة الاجتماعية بشكل عام. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت على الكفاءة الاجتماعية والتي كانت نتائجها مشابهة لنتائج الدراسة الحالية ومنها دراسة كل من : "كاسبا" وباين" Kaspa & Bayan, (١٩٩٥) ؛ "هاجر" و"فوجن" Hagger & Vaughan (١٩٩٧) ؛ "بوفي" و"سترين" Bovey & Strain (٢٠٠٣) ؛ عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) ؛ عادل عبد الله (٢٠٠٦) .

وبالنظر إلى النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية للبيانات نجدها تتماشى مع نتائج معظم الدراسات السابقة والتي أشارت إلى ضعف الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم عنها لدى الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة ، والتي ربما ترجع إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم تغلب عليهم بعض الخصائص التي تؤدي إلى تدني مستوى الكفاءة كما أكدها "كاسبا" وباين" Kaspa & Bayan, (١٩٩٥) ؛ "هاجر" و"فوجن" Hagger & Vaughan (١٩٩٧) ؛ سمية الشيخ (١٩٩٨) ؛ وفوزي الدوخى (١٩٩٨) ، وهي عدم القبول لدى الأقران والسلوك المشكل والعدوان وتدني التحصيل الدراسي وهي جميعها ربما تكون أحد الأسباب لتدني كفاءتهم الاجتماعية ، كما أن لها تأثيراً متبادلاً فيما بينها ، كما يرجع أيضاً إلى أن التلاميذ العاديين يتميزون بقدرة عقلية عالية ، ومستوى مرتفع في

التحصيل الدراسي ، وذلك يؤدي إلى زيادة ثقة هؤلاء الأطفال أنفسهم ، ومما يجعلهم محبوبين بين زملائهم ومعلمهم ، ويتمتعون بمستوى عال من المهارات الاجتماعية ، وذلك نظراً للعلاقات والتأثير المتبادل فيما بين التحصيل الدراسي والكفاءة الاجتماعية.

وترى الباحثة بأننا يمكن تفسير ذلك في ضوء الكفاءة الجيدة لدى الأطفال العاديين ، وربما ارتفاع مستواهم في التحصيل الدراسي يزيد ثقتهم بأنفسهم ويجعلهم محبوبين من قبل زملائهم ومعلميهم.

وتتفق الدراسات على أن معظم الأطفال العاديين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية ، وكثيرون منهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مراحل دراستهم ، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، ويبدون سعداء ، ويحبهم زملاؤهم (Hallaham & Kauffman,1991) (يوسف القريوتي وآخرون ، ١٩٩٥ : ٤٢٠) .

ويمكن أن ننسب القصور في الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم يقدرون أنفسهم بأقل مستوى في الذكاء والمستوى الأكاديمي والمهاري الاجتماعي من الأطفال العاديين وهذا ما ذكره "مايكل"و"مينت" Michael & Minnett (١٩٩٣) ، كما يضيف "سميث"ونوجل" Smith & Nogle (١٩٩٥) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أقل من العاديين في الكفاءة الاجتماعية وفي المعرفة واحترام الذات وذلك نتيجة لشعورهم بالعجز في جانب المهارات الأكاديمية مقارنة بالأقران من العاديين، بسبب نقص الثقة بالنفس والخوف من كشف الضعف لديهم في الجانب الأكاديمي أمام الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء شعور الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعدم تقبل الآخرين لهم ، وعدم تقديرهم ، وخوفهم من تكرار تعرضهم لخبرات الفشل ، والتي ترسخ المشاعر السلبية لديهم وتثبت الإحساس بالعجز وعدم القدرة على المشاركة مع الآخرين في النشاط وعدم الرغبة في التنافس مع أقرانهم من الأطفال العاديين مما يقلص من دورهم بالمشاركة الفعالة مع أقرانهم ويجعلهم يشعرون بالنقص في تقييم ذاتهم ، وربما يعرضهم لبعض المشكلات في المستقبل ، فالنشاط المميز والفعال له دور في إضفاء حالة من الرضا

والشعور المميز لدى الأطفال نتيجة لشعورهم بالإحساس المرغوب وتقدير الذات (فتحي الزيات ، ١٩٨٨ : ٤٦٠) ، (فؤاد حيدر، ١٩٩٤ : ٤١).

وأشار "كولمان" Coleman (١٩٩٢) ؛ "مايكل"و"مينت" Michael & Minnett (١٩٩٣) في دراساتهم عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وصعوبات التعلم لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم أشاروا إلى أن الكفاءة الاجتماعية ربما تكون أحد العوامل الأساسية للكشف عن صعوبات التعلم ، وإن الأبحاث والدراسات أكدت على وجود مشكلات في الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإن إحساسهم يتوقف على مدى تعزيز دوافعهم للتحصيل والتنافس مع أقرانهم.

وتؤكد الدراسات على انخفاض التحصيل الأكاديمي كأحد العوامل المشتركة الذي به يستدل على خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Cecil, 1997: 629) . كما يذكر رجاء أبو علام ونادية شريف (١٩٩٥) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن أقرانهم العاديين في التحصيل الدراسي . وعلى الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة أساسية من صعوبات في عدة مجالات أخرى مرتبطة بالتحصيل كالتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء والحساب إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في كل هذه المجالات.

وغالباً ما يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات تشمل مجالات عديدة ومنها المجال الدراسي ، وعلى سبيل المثال مشكلات الإدراك وقصور الذاكرة مثلا قد تؤثر بطبيعة الحال على المجالات الأخرى وقد تكون منها المرتبطة بالدراسة (أحمد عبادة ، محمد عبد المؤمن ، ١٩٩١ : ١١١) .

وترى الباحثة إن النتائج التي تم التوصل إليها مقبولة ، وذلك في ظل وجود أحد الأسباب آنف الذكر وهو الكفاءة الاجتماعية المنخفضة لدى ذوي الصعوبات في التعلم ، وقد يترتب عليه عدم مشاركة هؤلاء الأطفال مع أقرانهم في الفصل ، وعدم الرغبة في الانخراط في الأنشطة المدرسية أو التفاعل الإيجابي مع أقرانهم ومعلميهم وذلك لشعورهم بعدم وجود الألفة والمحبة من وجهة نظرهم وشعورهم بأنهم غير محبوبين من قبل أقرانهم ومعلميهم ، وذلك بسبب التدني في مستوى الكفاءة الاجتماعية مما قد يترتب عليه قلة المشاركة مع أقرانهم خلال النشاط المدرسي وعدم قدرتهم على المشاركة في التفاعلات الاجتماعية الأخرى ، ويعود السبب لخوفهم المتكرر من انكشاف العجز لديهم في المهارات الاجتماعية والأكاديمية،

والذي قد يسبب لهم كثيرا من الحرج فيما بينهم وبين أقرانهم ومعلميهم ، وقد يعود عليهم بالإحباط والشعور بالأسى من جراء ذلك ، وربما يكون ذلك ، ما أدى إلى وجود الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذي صعوبات التعلم.

وعموماً فقد توصلت نتائج العديد من الدراسات بالإضافة إلى نتائج الدراسة الحالية ، إلى أن الأطفال ذي صعوبات التعلم يظهرون قصورا في الكفاءة الاجتماعية مما يعطيهم فرصا أقل من الأطفال العاديين في ممارسة حياتهم اليومية بالشكل المعتاد والتي تقلل من فرص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وأخيراً فقد يكون السبب في انخفاض الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في العينة الحالية راجعا إلى عزوهم نية المعتدي بأنها معتمدة ، وعلى أثرها تم اختيارهم للبدائل السلوكية العدائية تجاه القرين ، مما يجعلهم أقل من الأطفال العاديين في مدركاتهم عن فاعلية الذات والأهداف الاجتماعية والتي على أثرها يفقدون الصداقات مع الآخرين وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكهم لدى الأقران ويصبحون بذلك أقل من الأطفال العاديين في قدرتهم على التكيف مع الحالة الاجتماعية وكذلك في قدرتهم على إدراك المواقف الاجتماعية بصورة صحيحة مما يسبب لهم انخفاضا في الكفاءة الاجتماعية بشكل عام.

## النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

الذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرسي لصالح الأطفال العاديين ".

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرسي ، والجدول التالي يوضح ذلك :

## جدول (١٣)

### دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرسي

| مقياس الاستعداد المدرس | الأطفال ذو صعوبات التعلم ن = ٥٨ | | الأطفال العاديين ن = ٥٨ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| | الاختبار الأول | | | | | |
| التعرف على الألوان | ٣,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٥,٦٠٠ | ٠,٥١٦ | ٤,٤١ | ٠,٠١ |
| التعرف على الأشكال | ٢,٩٠٠ | ٠,٤٨٦ | ٤,٨٠٠ | ٠,٦٣٢ | ٤,٧٤ | ٠,٠١ |
| نسخ الأشكال | ٣,٧٥٠ | ٠,٥٢٧ | ٥,٦٠٠ | ٠,٦٩٩ | ٣,٦٦ | ٠,٠١ |
| مجموع الاختبار | ٩,٩٥٠ | ٠,٥٢٢ | ١٦,٠٠ | ٠,٦٣٧ | ٦,٢٧ | ٠,٠١ |
| | الاختبار الثاني | | | | | |
| وصف الصورة | ٣,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٤,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٥٠ | ٠,٠١ |
| تحديد الموضع | ٣,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٥,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٨٤ | ٠,٠١ |
| التعرف المكاني | ٣,٦٥٠ | ٠,٥٢٧ | ٥,٦٠٠ | ٠,٦٩٩ | ٣,٦٦ | ٠,٠١ |
| مجموع الاختبار | ١٠,١٥٠ | ٠,٥٨٢ | ١٥,٤٠٠ | ٥,٦٧ | ٥,٣٩ | ٠,٠١ |
| | الاختبار الثالث | | | | | |
| التعرف على العداد | ٥,٦٠٠ | ٠,٤٨٦ | ٨,٨٠٠ | ٠,٦٣٢ | ٤,٧٤ | ٠,٠١ |
| العد | ٥,١٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٧,٦٠٠ | ٠,٦٩٩ | ٣,٦٦ | ٠,٠١ |
| مجموع الاختبار | ١٠,٧٠٠ | ٠,٥٢٢ | ١٦,٤٠٠ | ٠,٦٧١ | ٦,٣٧ | ٠,٠١ |
| | الاختبار الرابع | | | | | |
| التعرف على الحروف الهجائية | ٥,٨٥٠ | ٠,٤٨٣ | ٧,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٢٧ | ٠,٠١ |
| الكتابة | ٥,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٧,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٦٢ | ٠,٠١ |
| مجموع الاختبار | ١١,٠٥٠ | ٠,٥٢٧ | ١٤,٨٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٥,٤٩ | ٠,٠١ |
| المجموع الكلي لدرجات الاختبارات | ٤١,٨٥٠ | ٠,٦٠٢ | ٦٢,٨٠٠ | ٠,٧٤٢ | ٧,٦١ | ٠,٠١ |

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١١٤) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ١,٩٨ & ٠,٠١= ٢,٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات جوانب الاستعداد المدرسي فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم لطفل الروضة لصالح الأطفال العاديين ، حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، في مختلف العبارات المتعلقة بجوانب الاستعداد المدرسي لأطفال الروضة .

## مناقشة نتائج الفرض الثاني :

أسفرت نتائج الفرض الثاني أن هناك اختلاف واضع بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرس. وهذا يدل على أن الأطفال العاديين تفوقوا على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في جميع جوانب الاستعداد

المدرسي. وكذلك في المجموع الكلي لجوانب الاستعداد المدرس بشكل عام وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) في جميع جوانب الاستعداد المدرسي ، والمجموع الكلي لجوانب الاستعداد المدرسي بشكل عام. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت على الاستعداد المدرسي والتي كانت نتائجها مشابهة لنتائج الدراسة الحالية مثل دراسة كل من : "زيلت" وآخرون .Zillet et.al (١٩٩٥) ؛ أحمد عواد (١٩٩٨) ، "بوفي" و"سترين" Bovey & Strain (٢٠٠٣) ؛ "هانا" Hana ؛ عادل عبد الله وصافيناز (٢٠٠٥) ، عادل عبد الله (٢٠٠٦)

وبالنظر إلى النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية للبيانات تعد منطقية إذا مارجعنا إلى نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت إلى زيادة جوانب الاستعداد المدرسي للأطفال العاديين عنها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، والتي ربما ترجع إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم تغلب عليهم بعض الخصائص التي تؤدي إلى تدني مستوى جوانب الاستعداد المدرسي كما أكدتها دراسة كل من : "موريسون" وآخرون ,.Morrieson, D et.al. (١٩٨٩) ؛ أحمد عواد (١٩٩٨) ؛ "مانتزيكوبولس" Mantzicopoulos (٢٠٠٠) ؛ "مورفي" و"بورنس" Murphy & Burns (٢٠٠٢) ؛ عادل عبد الله (٢٠٠٦) .

يمثل قصور جوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم رافداً أساسياً لصعوبات التعلم اللاحقة ، وسبباً أساسياً لها وهي تلك الصعوبات التي يمكن أن تحدث نتيجة لعدم استعداد الطفل لتلقى التعليم الأكاديمي حيث لم يتطور لديه هذا الاستعداد ، ولم يتأهب للالتحاق بالمدرسة. وقد كشفت النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الراهنة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين مستوى جوانب الاستعداد المدرسي لأطفال الروضة واستعدادهم للالتحاق بالمدرسة بمعنى أن إحداهما تقل بانخفاض الأخرى ، وترتفع في مستواها بزيادة مستوى الأخرى . ونظراً لوجود قصور في جوانب الاستعداد المدرسي للأطفال فقد أثر ذلك على مستوى التحاقهم بالمدرسة ، ونتج عن ذلك انخفاض مستوى هذا الاستعداد من جانبهم للالتحاق بالمدرسة . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من : "مورسن" وآخرون Morrison et.al, (١٩٨٩) ؛ "مانتزيكوبولس" و"مورسن" Mantzicopoulos (١٩٩٤) ؛ "مانتزيكوبولس "Mantzicopoulos (١٩٩٩) ؛ "مانتزيكوبولس" و"نوتسن" Mantzicopoulos & Knutson (٢٠٠٠) ؛ "مورفي" و"بورنس" Murphy & Burns (٢٠٠٢) ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارات تمثل الأساس للتعلم الأكاديمي اللاحق ،

ويعد تطورها لدى الطفل عاملاً مهماً لمساعدته على ذلك. فمعرفته بالحروف تساعده على القراءة والتحدث ، وإجادة اللغة الشفوية أو المنطوقة وهو الأمر الذي يمكن أن يتأثر كذلك بالإدراك الفونولوجي ، أما معرفة الطفل بالأرقام والأشكال فضلاً عن الألوان فتساعده على التقدم في الحساب ، كما يمكن أن تسهم في تقدمه اللغوي من جانب آخر. ولذلك فإن مستوى الاستعداد المدرسي يقل بانخفاض مستوى المهارات قبل الأكاديمية للطفل أو قصورها ، والعكس صحيح حيث يرتفع مستواها بزيادة مستوى تلك المهارات. وبالتالي فقد كان من المنطقي أن توجد فروق دالة في درجة ومستوى الاستعداد للمدرسة بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في جوانب الاستعداد المدرسي كما يتضح من نتائج الفرض* الثاني . وعندما يصبح الطفل مستعداً للالتحاق بالمدرسة أو متأهباً لذلك فإنه من المتوقع أن يحقق النجاح فيها ، وأن يتغلب على ما يمكن أن يصادفه خلالها من مشكلات. وهناك عدد من الخصائص التي يتصف بها الطفل على أثر أهبته للمدرسة واستعداده لها تتضمن الثقة بالنفس ، والفضول أو حب الاستطلاع ، وضبط النفس ، والقدرة على التواصل ، والتعاون فضلاً عن إبداء الاهتمام بأقرانه في مثل سنة وفي جماعته الثقافية .

وإلى جانب ذلك هناك خصائص أساسية في هذا الصدد يجب أن تتوفر في الطفل كي يتسم بهذا الاستعداد من أهمها اكتساب قدر معقول من المعلومات العامة ، والقدرة على القراءة ، وإدراك الحروف الهجائية ، ومعرفة الأشكال ، والأرقام ، والألوان. ونحن نرى أن الاستعداد المدرسي لن تتم من هذا المنطلق دون أن يتحقق الطفل المهارات جوانب الاستعداد وهو الأمر الذي تعمل الروضة على إكسابه للأطفال.

وفي هذا الإطار فإننا نرى أن التحاق الطفل بالروضة يحقق إلى حد كبير درجة معقولة من إعداده للالتحاق بالمدرسة حيث تعمل الروضة وفق بعض أهدافها على رعاية نمو الطفل معرفياً ، واجتماعياً ، وحركياً ، وانفعالياً ، ولغوياً وهو الأمر الذي يترتب عليه إعداد الطفل للمدرسة واستعداده للانتقال إليها .

وتتفق نتائج العديد من الدراسات مع نتائج الفرض الثاني ، وتمثل توضيحاً وتفسيراً لها. أما كون مهارة التعرف على الألوان ، ومهارات التعرف على الأشكال ونسخ الأشكال لا تنبئ بدرجة الاستعداد المدرسي بنسبه دالة إحصائياً فإن ذلك قد يرجع إلى عينة هذه الدراسة تعاني بالفعل من قصور في تلك المهارات ، وأن القصور في وصف الصورة ، وتحديد الوضع ، والتعرف المكاني ينعكس على غيره من المهارات الخاصة مهارات التعرف على

العدد ، والعدد كما أن الألوان قد ترتبط بالأشكال دون أن يقلل ذلك من أهمية هاتين المهارتين بالنسبة للمهارات الأخرى ، وخاصة مهارات التعرف على الحروف الهجائية ، والكتابة بالنسبة للغة الشفوية أو المنظومة عامة وهو الأمر الذي يلفت الباحثة الانتباه إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تتناوله وتعمل على تفسيره.

## النتائج المتعلقة بالفرض الثالث

الذي ينص على : "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بمعالجة هذا الفرض باستخدام معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة بين متوسطات درجات الأطفال في عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية واختبارات جوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة والجدول التالي يوضح ذلك :

**جدول (١٤)**

**معاملات الإرتباط بين درجات عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية واختبارات جوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذو صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة**

| عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة | اختبارات جوانب الاستعداد المدرسي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاختبار الأول | الاختبار الثاني | الاختبار الثالث | الاختبار الرابع | الدرجة الكلية للاختبارات |
| التعرف | ٠,٦٢ | ٠,٦٨ | ٠,٥١ | ٠,٦٩ | ٠,٧٥ |
| مناداة الآخرين بأسمائهم | ٠,٥٦ | ٠,٦١ | ٠,٤١ | ٠,٦٤ | ٠,٨٧ |
| تحية الطفل الجديد | ٠,٣١ | ٠,٥٣ | ٠,٤٨ | ٠,٧٣ | ٠,٦١ |
| الاستخدام الآمن للأدوات | ٠,٣٤ | ٠,٦٨ | ٠,٥٢ | ٠,٧٨ | ٠,٥٣ |
| الإبلاغ عن الحوادث | ٠,٤٨ | ٠,٥٩ | ٠,٥١ | ٠,٥٣ | ٠,٤٤ |
| الاستمرار في الأنشطة | ٠,٤٦ | ٠,٤٣ | ٠,٤٨ | ٠,٤٢ | ٠,٥١ |
| أداء المهام المطلوبة | ٠,٥٢ | ٠,٥٤ | ٠,٥٢ | ٠,٦١ | ٠,٦٧ |
| اتباع التعليمات اللفظية | ٠,٣٨ | ٠,٦١ | ٠,٣٢ | ٠,٢٥ | ٠,٥٢ |
| اتباع التعليمات الجديدة | ٠,٥٣ | ٠,٥٥ | ٠,٥٤ | ٠,٦٤ | ٠,٥٣ |
| تذكر التعليمات | ٠,٦٥ | ٠,٦٩ | ٠,٥٩ | ٠,٦١ | ٠,٧٥ |
| الشرح للأطفال الآخرين | ٠,٣٤ | ٠,٥٤ | ٠,٤٨ | ٠,٤١ | ٠,٦١ |

## تابع جدول (١٤)

## معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية واختبارات جوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذو صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

| عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة | اختبارات جوانب الاستعداد المدرسي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاختبار الأول | الاختبار الثاني | الاختبار الثالث | الاختبار الرابع | الدرجة الكلية للاختبارات |
| التعبير عن الحاجات | ٠,٤٣ | ٠,٥٢ | ٠,٥٨ | ٠,٦١ | ٠,٦٤ |
| الاقتراض | ٠,٣٥ | ٠,٤٨ | ٠,٥٣ | ٠,٥٤ | ٠,٥٢ |
| إعادة الممتلكات إلى أصحابها | ٠,٣٢ | ٠,٤١ | ٠,٥٧ | ٠,٤٧ | ٠,٤٣ |
| المشاركة | ٠,٣٤ | ٠,٤٤ | ٠,٣٧ | ٠,٥٤ | ٠,٥٢ |
| مساعدة الآخرين | ٠,٥٧ | ٠,٥٣ | ٠,٣٩ | ٠,٥٣ | ٠,٥٢ |
| اللعب مع الآخرين | ٠,٤٢ | ٠,٤٨ | ٠,٤٧ | ٠,٤٨ | ٠,٤٧ |
| المبادأة بالانضمام للجماعة | ٠,٤٣ | ٠,٣٩ | ٠,٥١ | ٠,٣٩ | ٠,٥١ |
| المبادأة بالأنشطة الجماعية | ٠,٦١ | ٠,٥٨ | ٠,٥٣ | ٠,٥٨ | ٠,٦٢ |
| إعطاء التوجيهات للعب | ٠,٥٣ | ٠,٦١ | ٠,٤٨ | ٠,٦١ | ٠,٦٢ |
| أخذ الدور في النشاط | ٠,٤٦ | ٠,٥٨ | ٠٤٧ | ٠,٤٣ | ٠,٥٣ |
| الاستجابة للإحباط | ٠,٤٣ | ٠,٤٨ | ٠,٣٩ | ٠,٦١ | ٠,٤٩ |
| الاعتماد على الكبار | ٠,٥٩ | ٠,٦١ | ٠,٥٦ | ٠,٥٧ | ٠,٥٩ |
| تقبل القيود | ٠,٤٦ | ٠,٥٧ | ٠,٦٢ | ٠,٦٠ | ٠,٥٤ |
| الانتقال إلى عمل جديد | ٠,٥٣ | ٠,٤٩ | ٠,٥٥ | ٠,٥٨ | ٠,٦٠ |
| تغيير الأسلوب المتبع | ٠,٤٨ | ٠,٦٦ | ٠,٦٠ | ٠,٦١ | ٠,٦٣ |
| التأكيد في الأماكن العامة | ٠,٤١ | ٠,٥٣ | ٠,٦١ | ٠,٦١ | ٠,٦٢ |
| الاستجابة للكبار غير المعروفين | ٠,٣٧ | ٠,٣٦ | ٠,٣٩ | ٠,٣٩ | ٠,٣٨ |
| الاستجابة للمواقف المألوفة | ٠,٥١ | ٠,٦١ | ٠,٥٢ | ٠,٦١ | ٠,٥٧ |
| طلب المساعدة | ٠,٤٦ | ٠,٥٨ | ٠,٤٩ | ٠,٥٥ | ٠,٥٩ |
| الدرجة الكلية | ٠,٧١ | ٠,٦٧ | ٠,٧٣ | ٠,٦٩ | ٠,٧٤ |

قيمة معامل إرتباط بيرسون الجدولية عند درجات حرية (٥٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥) & (٠,٠١) تساوي (٠,٢٧٣) و (٠,٣٥٤) على الترتيب

أوضحت النتائج المدونة بجدول (١٤) أن الدرجة الكلية لمكونات الكفاءة الاجتماعية ترتبط ارتباط موجب دال إحصائياً بالدرجة الكلية لاختبارات جوانب الاستعداد المدرسي عند مستوى دلالة (٠,٠١) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة حيث كانت قيم معاملات الارتباط الخاصة بالاختبار الأول والثاني والثالث والرابع والدرجة الكلية لجوانب الاستعداد المدرسي تساوى (٠,٧١) ، (٠,٦٧) ، (٠,٧٣) ، (٠,٦٩) ، (٠,٧٤) على الترتيب . كما أوضحت النتائج أن درجات عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذو صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة يرتبط إرتباطاً موجباً دالاً إحصائياً باختبارات جوانب الاستعداد المدرسي والدرجة الكلية للاختبارات عن مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

## مناقشة نتائج الفرض الثالث :

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمكونات الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية لاختبارات جوانب الاستعداد المدرسي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: "مورسن" وآخرون .Morrison et. al (١٩٨٩)؛ "روكلج" و"بنسون" Rocklage, Lynne & Benson Bjorn (١٩٩٠) ؛ أحمد عواد (١٩٩٨) ، أسماء السرسي ، وأماني عبد المقصود (٢٠٠٠) ؛ "بوفي" و"شتراين" Bovey & Strain (٢٠٠٣) ؛ "هانا" Hana (٢٠٠٤) ، عادل عبد الله (٢٠٠٥د) ، (٢٠٠٦هـ) .

ويمكن تفسير ذلك بأن الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي يعدان من أهم العمليات المعرفية والانفعالية التي يقوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بها حيث يأتي في مقدمتها ، ويؤثر بالقطع على العمليات المعرفية الأخرى التي تليه ، وتترتب عليه ، ويعتبر أساساً لها . وأهم العمليات المعرفية هي أن ينتقي الطفل من المثيرات المختلفة التي يتعرض لها شيئاً محدداً يقوم بالتركيز عليه ، ومن هنا فالانتباه هو عملية عقلية معرفية تمثل نشاطاً انتقائياً يعني التركيز في شيء معين دون سواه مما يجعله يحتل بؤرة الشعور ، ويؤثر بالتالي على أداء الفرد . والانتباه كعملية معرفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا ما كان هذا الموقف السلوكي جديداً على الفرد ، أو توجيهه نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا ما كان ذلك الموقف مألوفاً للفرد ، أو سبق له أن خبره.

وإلى جانب ذلك يشير هالهن" و"كوفمان" Hallahan & Kauffman (٢٠٠٣ : ٥٧) إلى أن أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في بعض العمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والذاكرة عادة ما يتسمون بخصائص معينة يكون من شأنها أن تميزهم مثل التشتت ، والاندفاعية ، والنشاط المفرط . وغالباً ما يصفهم معلموهم وآباؤهم بأنهم غير قادرين على أن يستمروا في مهمة واحدة لفترة طويلة ، وأنهم غير قادرين كذلك على أن ينصتوا لما يقوله الآخرون ، وأنهم يتحدثون بلا توقف ، وأنهم ينطقون بأول ما يخطر على بالهم من أشياء دون أن يفكروا ، وأنهم غير قادرين على أن يقوموا بتخطيط أنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ومن ناحية أخرى يرى "كوتكين" وآخرون .Kotkin et.al (٢٠٠١) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من مشكلات في الانتباه ، وأن مثل هذه المشكلات

تكون ذات مستوى شديد مما يسفر عن تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط ADHD وهو ما يعني من جانب آخر أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات شديدة تتعلق بقصور الانتباه ، والاندفاعية والنشاط المفرط حيث نلاحظ أن المحكات الخاصة بذلك الاضطراب والتي تقدمها الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية (١٩٩٤) DSM– IV تنطبق عليهم بشكل جلي. هذا وقد وجد الباحثون كما يشير "كافيل" Kavale (٢٠٠١) أن هناك تداخلاً تتراوح نسبته بين (١٠–٢٥%) تقريباً بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط وصعوبات التعلم .

وإذا كانت عملية التذكر كأحد العمليات المعرفية والتي تؤثر على استعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة وعلى كفاءتهم الاجتماعية كما يشير سعيد العزة (٢٠٠١ : ١٨٤) تتضمن ثلاث مراحل رئيسية تتمثل في استقبال المعلومات ، وتخزينها ، ثم استرجاعها فنحن نرى أن المرحلة الأولى منها والتي تتعلق باستقبال المعلومات تتضمن في الواقع استخلاص المعنى من تلك المعلومات ، ثم الانتباه وهو الأمر الذي يؤكد عليه "جري" و"ويدربيرن" Gray & Wedderburn ، "نورمن" Norman حيث يرون أن الانتباه يحدث بعد استخلاص المعنى من تلك المعلومات التي يتلقاها الفرد . أما المرحلة الثانية وهي التخزين فإنها في الواقع تعتمد بدرجة كبيرة على الإدراك حيث يقوم الفرد بتكوين صورة عقلية معينة للشيء المدرك ترتبط بتلك الحاسة التي تم استقباله بها كأن تكون صورة سمعية أو بصرية مثلاً ، ثم يتم تخزينه على تلك الهيئة وفق استراتيجية معينة حتى يتم استرجاعه وقت الحاجة بنفس الكيفية وذلك عن طريق استراتيجيات مشابهة .

ولكن نظراً لوجود مشكلات في استقبال المعلومات المختلفة من جانب هؤلاء الأطفال فضلاً عن قصور في قدرتهم على الانتباه لها ، وتفسيرها في ضوء خبراتهم السابقة ، أو إدراكها فإن ذلك عادة ما يتم بصورة غير مناسبة لا يمكن معها للطفل أن يتمكن من تذكرها وهو الأمر الذي يؤكد على نفس الفكرة التي أشرنا إليها سلفاً من أن القصور في الانتباه يؤدي إلى قصور مماثل في الإدراك يترتب عليه قصور آخر في القدرة على التذكر.

## النتائج المتعلقة بالفرض الرابع

الذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال الإناث ".

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة على النحو التالي :

### جدول (١٥)
### دلالة الفروق بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية
### فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

| مقياس الكفاءة الاجتماعية | الأطفال ذو صعوبات التعلم الذكور ن = ٤٣ | | الأطفال ذو صعوبات التعلم الإناث ن = ١٥ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| التعرف | ٢,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٣,١٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٥٦ | ٠,٠١ |
| منادة الآخرين بأسمائهم | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٣٠٠ | ٠,٥١٦ | ٤,٤١ | ٠,٠١ |
| تحية الطفل الجديد | ٢,١٠٠ | ٠,٤٨٦ | ٣,٥٠٠ | ٠,٦٣٢ | ٤,٧٤ | ٠,٠١ |
| الاستخدام الآمن للأدوات | ٢,٠٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٠٠٠ | ٠,٦٩٩ | ٣,٦٦ | ٠,٠١ |
| الإبلاغ عن الحوادث | ٢,١٠٠ | ٠,٧٠٧ | ٢,٨٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٣٢ | ٠,٠١ |
| الاستمرار في الأنشطة | ٢,٠٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٠٠٠ | ٠,٢٣٧ | ٣,٠٠ | ٠,٠١ |
| أداء المهام المطلوبة | ٢,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٣,١٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٨٤ | ٠,٠١ |
| اتباع التعليمات اللفظية | ٢,٢٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,١٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٩ | ٠,٠١ |
| اتباع التعليمات الجديدة | ٢,١٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٢٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٣ | ٠,٠١ |
| تذكر التعليمات | ٢,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٣,٣٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤١ | ٠,٠١ |
| الشرح للأطفال الأخرين | ٢,١٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٢٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٠٠ | ٠,٠١ |
| التعبير عن الحاجات | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٢٠٠ | ٠,٣٧٦ | ٣,٢٥ | ٠,٠١ |
| الاقتراض | ٢,٣٠٠ | ٠,٣١٦ | ٣,٥٠٠ | ٠,٣٠٧ | ٣,٨٩ | ٠,٠١ |
| إعادة الممتلكات إلى أصحابها | ٢,٢٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٣٠٠ | ٠,٣٨٩ | ٤,١٩ | ٠,٠١ |
| المشاركة | ٢,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٣,٤٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٣٨ | ٠,٠١ |
| مساعدة الأخرين | ٢,٢٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٢٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٩ | ٠,٠١ |
| اللعب مع الأخرين | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٥٠ | ٠,٠١ |
| المبادأة بالانضمام للجماعة | ٢,١٠٠ | ٠,٣١٦ | ٣,٣٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٢٤ | ٠,٠١ |
| المبادأة بالانشطة الجماعية | ٢,١٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٣ | ٠,٠١ |

| مقياس الكفاءة الاجتماعية | الأطفال ذو صعوبات التعلم الذكور ن = ٤٣ | | الأطفال ذو صعوبات التعلم الإناث ن = ١٥ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| إعطاء التوجيهات للعب | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٤٠٠ | ٠,٣٨٩ | ٢,٨٤ | ٠,٠١ |
| أخذ الدور في النشاط | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٤٥ | ٠,٠١ |
| الاستجابة للإحباط | ٢,٦٠٠ | ٠,٥١٦ | ٣,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٦١ | ٠,٠١ |
| الاعتماد على الكبار | ٢,١٠٠ | ٠,٣١٦ | ٣,٩٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٤٥ | ٠,٠١ |
| تقبل القيود | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٤٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٥٠ | ٠,٠١ |
| الانتقال إلى عمل جديد | ٢,١٠٠ | ٠,٣٩٩ | ٣,٣٠٠ | ٠,٣٩٩ | ٤,١٥ | ٠,٠١ |
| تغيير الأسلوب المتبع | ١,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,١٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٥٦ | ٠,٠١ |
| التأكيد في الأماكن العامة | ٢,٠٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٢٠٠ | ٠,٥١٦ | ٤,١٥ | ٠,٠١ |
| الاستجابة للكبار غير المعروفين | ١,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٢,٩٠٠ | ٠,٣٣٨ | ٣,٢٦ | ٠,٠١ |
| الاستجابة للمواقف المألوفة | ١,٨٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٣,٠٠٠ | ٠,٣٦٦ | ٤,٢٩ | ٠,٠١ |
| طلب المساعدة | ١,٩٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٢٠٠ | ٠,٣٨٩ | ٥,١٧ | ٠,٠١ |
| الدرجة الكلية للبعد | ٦٣,٤ | ٢,٣١٩ | ٩٧,٧ | ٣,١٣٦ | ٨,٢٥ | ٠,٠١ |

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٦) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ١,٩٨ & ٠,٠١= ٢,٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة لصالح الإناث . حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٥٦) ، في مختلف العبارات المتعلقة بالكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة . وهذا يعنى أن الأطفال الإناث تفوقوا على الأطفال الذكور ذو صعوبات التعلم في جميع عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية.

## مناقشة نتائج الفرض الرابع :

أسفرت نتائج هذا الفرض عن تفوق الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم عن الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل لمدرسة وذلك في جميع مكونات الكفاءة الاجتماعية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من : "مورسن" وآخرون .Morrison et. al (١٩٨٩) ؛ أحمد عواد (١٩٩٨) "بوفي" و"شتراين" Bovey & Strain (٢٠٠٣) ؛ "هانا" Hana (٢٠٠٤) ؛ عادل عبد الله (٢٠٠٦-هـ)، (٢٠٠٥-هـ) .

مما سبق يتضح أن الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم كانوا يميلون لعزو النية إلى التعمد ، بينما كان الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم يميلون لعز والنيه للصدفه ، ويتضح

من خلال البدائل السلوكية لمكونات الكفاءة الاجتماعية أن الأطفال الإناث اختاروا مكونات الكفاءة الاجتماعية وفقا للترتيب التالي (الاعتماد على الكبار ، الاقتراض ، تحية الطفل الجديد ، الاستجابة للإحباط ، المبادأة بالأنشطة الجماعية ، إعطاء التوجيهات للعب ، أخذ الدور في النشاط ، تقل القيود ، تذكر التعليمات ، الإبلاغ عن الحوادث ، منادة الآخرين بأسمائهم ، الاستجابة للكبار غير المعروفين ، طلب المساعدة ، الانتقال إلى عمل جديد ، الاستخدام الأمن للأدوات ، الاستمرار في الأنشطة ، إعادة التعليمات اللفظية ، إتباع التعليمات ، الشرح للأطفال الآخرين ، التعبير عن الحاجات الإعادة الممتلكات إلى أصحابها، المشاركة ، مساعدة الآخرين ، تغيير الأسلوب المتبع ، بينما الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت اختياراتهم أدنى في المستوى لمكونات الكفاءة الاجتماعية.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق في مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم والأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم في ترتيب اختيارهم لمكونات الكفاءة الاجتماعية بينما كان هناك اختلاف بين الأطفال الإناث والذكور ذوي صعوبات التعلم في اختياراتهم لترتيب البدائل السلوكية في المدركات عن فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية وهي لصالح الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت على الفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة ومنها دراسة كل من : أحمد عواد (١٩٨٨) ؛ سمية الشيخ (١٩٩٨) ؛ "لونتال" .Lowenthal, B (٢٠٠٢) .

إن النتائج التي أسفرت عنها التحاليل الإحصائية للبيانات تعد منطقية إذا ما رجعنا إلى نتائج العديد من الدراسات السابقة والتي أشارت إلى ضعف القدرات المعرفية الاجتماعية لدى الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم عنها لدى الأطفال .الذكور ذوي صعوبات التعلم ، والتي ربما ترجع إلى أن الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم تغلب عليها بعض الخصائص التي تؤدي إلى تدني مستوى السلوك الاجتماعي وكفاءتهم الاجتماعية لديهم ، ففي دراسة "هاجر" وفون" Hagger, Vaughn (١٩٩٧) والتي أشارت نتائجها إلى أن الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم دائماً ما تكون لديهم الاستجابات الأولى غير فعالة بعكس زملائهم من الأطفال الإناث من ذوي صعوبات التعلم ، كما أكد ذلك "هبيرج" و"بلانت" Hoberg & Plante (١٩٩٢) ؛ من خلال دراستهم بأن هناك اختلافا فيما بين الإناث ذوي صعوبات التعلم والذكور ذوي صعوبات التعلم في تفسير النوايا فكان الأطفال الذكور ذوي صعوبات

التعلم أكثر ميلا إلى اختيار النوايا غير الاجتماعية ، كما أنهم أظهروا نسقا مخالفا في معالجة المعلومات الاجتماعية عما هو لدى الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

ويؤكد كل من "سلابي" و"جيررا" Slaby & Guerra (١٩٨٨) بأن الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم دائماً ما يميلون أكثر في الاعتقاد بأن الاستفزاز في الموقف يحدث بشكل عفوي وأنهم دائماً ما يرون المعتدي بنية أفضل من الآخرين من أقرانهم ، وهم بذلك يردون بأسلوب سلمي ويختارون السلوك الذي يحقق لهم الكفاءة الاجتماعية ، وهم بذلك يحافظون على العلاقات الجيدة مع الآخرين خلاف الأطفال الذكور من ذوي صعوبات التعلم الذين يعتقدون بأن المعتدى قام بذلك متعمدا فهم يختارون سلوكيات غير اجتماعية وبها يفقدون الأصدقاء.

ويرى كل من "بيري" وآخرون .Perry et.al (١٩٨٦) إلى أن الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم دائماً ما ينسبون النوايا الحسنة للآخرين تجاه المشاركة ، مساعده الآخرين ، اللعب مع الأخرين ، طلب المساعدة وغيرها كمكونات للكفاءة الاجتماعية وهم بذلك لا يجدون صعوبة في قمع الاستجابات العدائية تجاه مكونات الكفاءة الاجتماعية ، ولذلك يقللون من المعاملة السيئة مع الأخرين ويحافظون على علاقتهم الاجتماعية في ظل شعورهم بالرضا وتقدير الذات في سبيل المحافظة على العلاقات الجيدة مع الآخرين.

كما أن الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون السيطرة على أنفسهم بقمع تلك الاستجابات السيئة ، وذلك عن طريق إظهارها ، معتقدين بأن مسبب الضرر في الموقف الاستفزازي كان متعمدا ، لذلك فإن قراراتهم تجاهه دائماً مخالفة للأهداف الاجتماعية ، لذلك ينهجون سلوكا لا يحقق بعض مكونات الكفاءة الاجتماعية ، وهم بذلك يفقدون الصداقات مع الآخرين نظير اتخاذهم القرارات المتعلقة بنية الآخرين بصورة عدائية ، وقد يترتب عليه عدم القبول من قبل الأقران بسبب كثرة الصراعات فيما بينهم.

وهذا ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من أن الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم كانوا يعزون نية المعتدي عليهم إلى التعمد ، وقد كان سلوكياتهم فيما يتعلق بالأهداف الاجتماعية والمدركات عن فاعلية الذاتي والكفاءة الاجتماعية منخفضة عن أقرانهم من الأطفال الذكور ذوي صعوبات الذين يعزون نية المعتدي عليهم للصدفة.

وهذا يؤيد ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من أن الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم كانت مدركاتهم عن فاعلية الذات أقل من مدركات أقرانهم من الأطفال الإناث من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

وقد ترجع النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية إلى أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم لا يجدون أي مشكلة في تقدير النية بالنسبة للآخرين من أقرانهم أو من يتعامل معهم ، وذلك لشعورهم الدائم بأن سلوكيات ، الاجتماعية لم يكن صدفة ، بينما تكون النظرة من قبل الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم مخالفة لذلك ، فهم غالبا ما يرون من أمامهم متعمدا بإحداث الأذى لهم وهم بذلك يواجهون مشكلات في تقديرهم للنية بالنسبة للمعتدي أو المتسبب في الضرر لهم ، من خلال علاقاتهم مع الآخرين ولذلك دائماً ما تكون قراراتهم في مثل هذه المواقف تفقدهم السيطرة على أنفسهم وبالتالي تتسبب بفقدانهم للأهداف الاجتماعية وخسرانهم للصداقات ، مما يؤثر على أدائهم في سلوك التوافق المدرسي وذلك من خلال عدم تفاعلهم مع الآخرين من أقرانهم داخل الفصل وخارجه في الأنشطة المدرسية، والذي قد يولد لديهم الشعور بأنهم غير محبوبين من قبل زملائهم .

وبالرجوع إلى محتوى مقياس الكفاءة الاجتماعية الذي طبق ، لوجدنا أن مكوناته تحتوي على عبارات تقديم السلوك لدى هؤلاء التلاميذ بشكل متنوع فمنها عبارات تقيم السلوك من الجانب العدائي خلال تكون الصداقات وإتباع التعليمات الموجهة إليهم والمبادأة للأنشطة الجماعية والانضمام إليها والتعاون مع الآخرين والانتباه إلى ما حولهم والاستجابة لكبار وطلب المساعدة والاشتراك مع الآخرين ومعاونتهم بما يوائم الواقع الاجتماعية ويحقق الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم من مرحلة ما قبل المدرسة.

ومن الملاحظ على خيارات الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم ، نجد أن الأطفال دائماً ما تكون اختياراتهن تتضمن العبارات التي تعبر عن جانب السلوك الاجتماعي وأحيانا أخرى من العبارات الانسحابية للموقف لتجنب اتخاذهن سلوك غير اجتماعي ، ولذلك تكون النتائج بالنسبة لهن عدم فقدانهن للصداقات مع الآخرين ، وهي بذلك تساعدهم على التفاعل بشكل إيجابي مع الموقف بما يتناسب مع متطلبات المجتمع ، كما أنها تحقق الأهداف الاجتماعية بالنسبة لهم ، ومن الملاحظات الإيجابية في اختياراتهن هي قدرة هؤلاء الأطفال الإناث من ذوي صعوبات التعلم على اختيار السلوكيات التي تجنبهن الخيارات العدائية في مختلف المواقف الاجتماعية المستخدمة في جميع المواقف الاجتماعية العالية لديهم ، والتي

على أساسها يتم اعتمادهن للخيارات السلوكية التي دوما تحقق لهم الجانب الاجتماعي وتجعلهن يشعرون بالرضا وتقدير الذات.

أما بالنسبة للأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم فدائما ما تكون اختياراتهم من العبارات التي تتضمن أداء السلوك العدائي ، وذلك لأنهم يعزون النية بأنها متعمدة ، والتي على أساسها يتخذون السلوك غير الاجتماعي ، وذلك لما يضفي عليهم من شعور وإحساس بالرضا وتقدير الذات من وجهة نظرهم من جراء اختيارهم لمثل هذا السلوك ، ونظرا لعدم قدرتهم على كبح جماحهم اتجاه الأطفال الآخرين ، مما يجعلهم في رغبه دائمة لجعل الآخرين يشعرون بالأسى والضرر ، نجدهم دائماً قليلو الأصدقاء ، وقليلو المشاركات في الأنشطة المدرسية سواء داخل أو خارج الفصل ، بسبب شروعهم بمثل هذا السلوك الذي لا يحقق الأهداف الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية والذي يسبب فقدانهم للأصدقاء.

وترى الباحثة أن الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم كانوا يستجيبوا من بعض المواقف إضافة إلى مواقفهم الاجتماعية في محاولة منهم إلى كسب المزيد من الصداقات وعدم فقدانهم للحالة الاجتماعية التي يتسمون بها لذلك يظهرون السلوك الانسحابي في بعض المواقف والتي لربما كانت سببا في ارتفاع الكفاءة الاجتماعية لديهم ، أما الأطفال الذكور ذوو صعوبات التعلم لربما كانوا يختارون الانسحاب في بعض المواقف بسبب عدم قدرتهم على إظهار السلوك العدائي وربما كان ذلك بسبب أن المتسبب بالموقف يفوقهم في القوة أو الجسم مما يضطرهم إلى الانسحاب من الموقف دون إظهار العداء بسبب ما يعتقدونه بأن المتسبب قد يلحق بهم المزيد من الأذى في حال إظهارهم لسلوك العدائي.

ويمكن تفسير ذلك بأنه على الرغم من أن نسبة من الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية ذات دلالة فإنهم كفئه يعدون أكثر عرضه لمثل هذه المشكلات قياساً بأقرانهم من الأطفال الإناث ذوي صعوبات التعلم. ويشير Sridhar & Vaughan (2001) إلى تأثير تلك المشكلات على أولئك الأطفال الذين يخبرون المشكلات السلوكية يستمر لفترة طويلة ، كما أنه يكون مدمراً ، وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المشكلات تعرضهم للرفض من جانب الأقران في السنوات الأولى من عمرهم ، وتؤدي بهم أيضاً إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم وهذا من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض معدل ثقتهم بأنفسهم.

وأخيراً نجد أن الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم غالباً ما تكون اختياراتهم عدائية ، والتي قد تلحق الضرر بالآخرين من زملائهم سواء كان الضرر معنويا أو بدنيا مما يجعلهم غير قادرين على تكوين صداقات جديدة بقدر ما يفقدونه ، وبالتالي يشعرون بأنهم غير محبوبين من قبل زملائهم ، ولربما كان هذا من أسباب عدم تقدير الأقران لهم وقد يترتب عليه تدني في التوافق المدرسي وانخفاض في مستوى الكفاءة الاجتماعية عن ما هي لدى أقرانهم من الأطفال الإناث من ذوي صعوبات التعلم . أخيراً ربما لو استطعنا تحسين الأداء في عز النية بالنسبة للأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم ، عن طريق توجيههم لاختيار السلوكيات الاجتماعية التي تحقق الأهداف الاجتماعية وترفع من تقديرهم لمدركات الذات وتجعلهم قادرين على اتخاذهم القرارات السلوكية الاجتماعية السليمة من خلال تحسين نظراتهم تجاه النوايا للآخرين ، فقد تكون السبيل الناجح في رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم والتي ربما تساعدهم على رفع مستوى التحصيل الأكاديمي.

## النتائج المتعلقة بالفرض الخامس

الذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرسي لصالح الأطفال الإناث".

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرسي على النحو التالي :

## جدول (١٦)
## دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في جوانب الاستعداد المدرسي

| مقياس الاستعداد المدرسي | الأطفال ذو صعوبات التعلم الذكور ن = ٤٣ | | الأطفال ذو صعوبات التعلم الإناث ن = ١٥ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| | الاختبار الأول | | | | | |
| التعرف على الألوان | ٢,٣٠٠ | ٠,٤٦٧ | ٤,٦٠٠ | ٠,٤٢٧ | ٥,١١ | ٠,٠١ |
| التعرف على الأشكال | ٢,١٠٠ | ٠,٤٤٥ | ٣,٥٠٠ | ٠,٦٣٢ | ٤,٧٤ | ٠,٠١ |
| نسخ الأشكال | ٢,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٤,٦٠٠ | ٠,٦٩٩ | ٤,٦٦ | ٠,٠١ |
| مجموع الاختبار | ٦,٩٠٠ | ٠,٦٢٧ | ١٢,١٠٠ | ٠,٥٩٧ | ٦,٤٣ | ٠,٠١ |
| | الاختبار الثاني | | | | | |
| وصف الصورة | ٢,٣٠٠ | ٠,٤١٩ | ٣,٥٠٠ | ٠,٣٤٧ | ٣,٥٩ | ٠,٠١ |
| تحديد الموضع | ٢,٩٠٠ | ٠,٤٣٤ | ٤,٣٠٠ | ٠,٤٢١ | ٣,٨٤ | ٠,٠١ |
| التعرف المكاني | ٢,٧٠٠ | ٠,٥٥٩ | ٤,٦٠٠ | ٠,٥٩٢ | ٣,٦٦ | ٠,٠١ |
| مجموع الاختبار | ٧,٩٠٠ | ٠,٥٦١ | ١٢,٤٠٠ | ٠,٤٩٧ | ٥,٦٢ | ٠,٠١ |
| | الاختبار الثالث | | | | | |
| التعرف على العداد | ٥,١٠٠ | ٠,٤٨٦ | ٧,٨٠٠ | ٠,٦٣٢ | ٤,٧٤ | ٠,٠١ |
| العد | ٤,٠٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٦,٦٠٠ | ٠,٦٩٩ | ٣,٦٦ | ٠,٠١ |
| مجموع الاختبار | ٩,١٠٠ | ٠,٥٣٤ | ١٤,٤٠٠ | ٠,٦٥٩ | ٥,٢٦ | ٠,٠١ |
| | الاختبار الرابع | | | | | |
| التعرف على الحروف الهجائية | ٤,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٦,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٣,٦٩ | ٠,٠١ |
| الكتابة | ٣,٢٠٠ | ٠,٤٢٢ | ٥,٣٠٠ | ٠,٤٨٣ | ٥,٨٤ | ٠,٠١ |
| مجموع الاختبار | ٧,٥٠٠ | ٠,٥٢٧ | ١١,٨٠٠ | ٠,٥٢٧ | ٦,٤٩ | ٠,٠١ |
| المجموع الكلي لدرجات الاختبارات | ٣١,٤٠٠ | ٠,٦٢٧ | ٥٠,٧٠٠ | ٠,٦٧١ | ٧,٤٩ | ٠,٠١ |

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٦) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ١,٩٨ & ٠,٠١= ٢,٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٦) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات جوانب الاستعداد المدرسي فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة لصالح الأطفال الإناث. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٥٦) مستوى دلالة (٠,٠١) ، في مختلف العبارات المتعلقة بجوانب الاستعداد المدرسي لأطفال الروضة .

## مناقشة نتائج الفرض الخامس :

أسفرت نتائج هذا الفرض بجدول (١٦) عن وجود فروق دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات جوانب الاستعداد المدرسي فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال الإناث.

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما أسفرت عنه الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في هذا الصدد من نتائج حيث يتضح منها وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الروضة الإناث وأقرانهم الأطفال الروضة الذكور من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة أي من يبدون قصوراً في مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم تؤثر على استعدادهم وأهبتهم للالتحاق بالمدرسة (عادل عبد الله ٢٠٠٥ – أ) ، وأن أولئك الأطفال الذكور من ذوي صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور في مهاراتهم الاجتماعية (Zillet et. al., 1995; Irish et. al., 2004) حيث غالباً ما يجدون صعوبة في التعامل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانبهم "بوفي" و"شترابن" Bovey & Strain (٢٠٠٣) وأنهم أكثر شعوراً بالوحدة ، وأقل ثقة بالنفس ، وأقل تقبلاً من الأقران ، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم العاديين ، وأقل اندماجاً معهم ، وأن قصور مهاراتهم الاجتماعية يجعل من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يكونوا أكثر عرضة للعديد من المشكلات الاجتماعية اللاحقة التي تعمل في الغالب على تعزيز عزلتهم عن الآخرين (Mantzicopoulos et.al.,1994).

ويمكن تفسير ذلك بأن دافعية هؤلاء الأطفال أو مشاعرهم التي ترتبط بالقدرة على التعامل مع ما تعج به الحياة من تحديات ومشكلات الحياة كما يرى "هالهين" وكوفمان" Hallahan & Kauffman (٢٠٠٣) تمثل مصدراً آخر لتلك المشكلات التي يمكن أني يعاني منها العديد من أولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر مثل هذه الصعوبات حيث قد يبدو هؤلاء الأفراد في الغالب قانعين بأن يتركوا الأحداث المختلفة من حولهم تجري دون أن يبذلوا أي محاولة من جانبهم حتى يتمكنوا من السيطرة عليها أو التأثير فيها وهو الأمر الذي يشار إليه على أنهم يتسمون بموضع ضبط أو مركز تحكم خارجي وليس داخلياً external locus of control بمعنى أنهم يعتقدون أن هناك مجموعة من العوامل أو القوى الخارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر مثلاً تتحكم في حياتهم بأسرها وذلك في مقابل ما يوجد لدى أقرانهم الأطفال الإناث من ذوي صعوبات التعلم الذين يتسمون بموضع ضبط أو مركز تحكم داخلي Internal Locus of Control والذي عادة ما يتمثل

في عوامل داخلية مختلفة كالتصميم أو القدرة على سبيل المثال حيث يعتبرونها هي التي تتحكم في حياتهم أي أنهم بالتالي يعتبرون أنفسهم مسئولين عما يحدث لهم ، وبالتالي يعملون على تطوير العديد من المهارات الاجتماعية المختلفة التي تمكنهم من التعامل مع هذه المواقف ، والتحكم فيها أثناء التحاق بالمدرسة وبذلك نلاحظ كما يرى "سليجمان" Sligman (١٩٩٢) أن الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم يتسمون بموضع ضبط خارجي ، وأن أطفالاً بمثل هذه الكيفية سوف يصل بهم الأمر أحياناً على تطوير ما يعرف بالعجز المتعلم Learned Helplessness وهو الأمر الذي يعني شعورهم باليأس ، وتوقع الأسوأ دائماً نظراً لاعتقادهم بأنهم مهما حاولوا فإنهم حتماً سوف يفشلون في النهاية ولن تجدي محاولاتهم شيئاً ، ومن ثم لن يكون بمقدورهم تحقيق النجاح وتؤثر على استعدادهم للالتحاق بالمدرسة.

ومن جانب آخر فإن ما يجعل مثل هذه المشكلات التي ترتبط بجوانب الاستعداد المدرسي أمراً يصعب التعامل معه من جانب المعلمين والآباء وذوي صعوبات التعلم أنفسهم كما يرى "مونتاج" Montague (١٩٩٧) هو ذلك التفاعل بين المشكلات المعرفية ومشكلات الدافعية وهو الأمر الذي يؤدي إلى تطوير دائرة مفرغة حيث يتعلم الفرد أن يتوقع الفشل في أي موقف جديد يتعرض له وذلك استناداً على خبراته السابقة ، وقد يؤدي به توقع الفشل أو العجز المتعلم إلى الشعور باليأس عندما تواجهه مهمة صعبة أو عندما يشعر أنها معقدة. ونتيجة لذلك فلن يفشل الفرد في تعلم مهارات جديدة فحسب ، ولكنه سوف يتعرض أيضاً لخبرة أخرى سيئة تعزز من مشاعر العجز لديه وحتى مشاعر عدم القيمة أيضاً ، وبذلك تستمر الدائرة على هذا النحو. ولن يختلف مثل هذا الأمر بين الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر تلك الصعوبات وفقاً لنمط هذه الصعوبات حيث يقومون جميعاً بتطوير مثل هذه المشاعر السلبية.

ويشير "ليفي" Levy (٢٠٠٣) أيضاً إلى أنهم يجدون صعوبة في تنظيم البيئة بما تضمه من مثيرات مختلفة ، وتفسيرها في ضوء ما لديهم من خبرات مما ينتج عنه تشوهات في الإدراك من جانبهم وهو ما يؤثر سلباً في قدرتهم على تشفير ، ومعالجة ، واسترجاع المعلومات المختلفة أي يؤثر سلباً على ذاكرتهم ، وهو الأمر الذي يظهر وخاصة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تصادفهم مشكلات كثيرة وشديدة تتعلق بالذاكرة ، بل وهناك صعوبات أخرى قبل ذلك تتعلق بالإدراك ، والانتباه. ومن ثم فإنهم يظلون خلال هذه المرحلة العمرية في إطار التناول الحس حركي للمثيرات المختلفة.

ونظراً لأن كلاً من الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة تعد في مقدمة العمليات المعرفية ذات الصلة بصعوبات التعلم والتي تؤثر على استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وما يترتب عليها من آثار سلبية حيث يكون أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فيها خلال مرحلة الروضة أكثر عرضة من غيرهم لخطر صعوبات التعلم اللاحقة سواء النمائية أو الأكاديمية وهو الأمر الذي يفسر وجود فروق دالة في المهارات قبل الأكاديمية التي تعتبر شرطاً سابقاً على المهارات اللازمة للتعلم الأكاديمي بين الأطفال العاديين وأقرانهم ممن يعانون من صعوبات التعلم بغض النظر عن نمط القصور حيث أن وجود هذا القصور في حد ذاته يعبر في الواقع عن مشكلات في هذه العمليات .

وعلى ذلك يواجه بعض الأطفال بمرحلة الروضة مشكلات متعددة تتعلق بالانتباه حيث قد تعوقهم عن تركيز انتباههم لفترة معينة على مثير ما وهو الأمر الذي قد يترتب عليه مشكلات أخرى تتعلق بالإدراك حيث أن الطفل لن يتمكن في الواقع من إدراك الشيء الذي لم ينتبه إليه ، ولا إلى ما يتعلق به من تفاصيل ، كما يترتب على ذلك أيضاً مشكلات أخرى مماثلة تتعلق بتخزينه في الذاكرة ثم استدعائه وقت الحاجة إليه ، وهذا ما أشار إليه عادل عبد الله (٢٠٠٥ج) إلى أن الصعوبات التي تتعلق بالانتباه تعني من هذا المنطلق عدم قدرة الطفل على أن يستمر في تركيزه على مثير معين لفترة محددة وذلك بسبب أحد السببين التاليين أو كليهما والذي يتمثل أولهما في عدم قدرته على انتقاء ذلك المثير والتركيز عليه لفترة زمنية محددة تتطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذي يجب عليه أن يقوم به أو يؤديه ، بينما يتمثل السبب الثاني في وجود نشاط حركي مفرط لديه. وبالتالي تنخفض قدرته على التمييز قياساً بالطفل العادي ، والطفل ذوي صعوبات التعلم قد يعاني من صعوبات في الذاكرة ، أو استرجاع المعلومات ، أو تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة ، أو الحروف الهجائية ، أو تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه ، أو تذكر الألعاب ، أو التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة وهو الأمر الذي يفسر وجود علاقة سلبية ودالة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم وما يمكنهم أداؤه أو القيام به.

# خاتمة الدراسة

# توصيات الدراسة والبحوث المقترحة

أولاً : توصيات الدراسة .

ثانياً : البحوث المقترحة .

# خاتمة الدراسة

# توصيات الدراسة والبحوث المقترحة

## أولاً : توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم مجموعة التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال التطبيق العملي لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

١. أن يهتم المسئولون برياض الأطفال على الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية مع توفير الأساليب والإجراءات اللازمة لذلك .

٢. تصميم برامج إرشادية في المجال الخاصة لأولياء الأمور وعمل الندوات والمحاضرات حول مجال صعوبات التعلم .

٣. إلقاء الضوء على أهمية أن تبدأ المدارس العادية في تطوير برامج بديلة أو خدمات للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

٤. تصميم وتوفير المقاييس والأدوات الخاصة بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية .

٥. ضرورة التركيز على أهمية اكتساب اللغة بالنسبة للطفل باعتبارها من العوامل المهمة في الاستعداد للالتحاق بالمدرسة .

٦. ضرورة تركيز المعلمين على تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ في البيئة المدرسية لما لها من دور مهم يساعد في تطور المهارات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي والأكاديمي لهم .

٧. إبراز أهمية دور المعلم في تشجيع التفاعل بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مما قد يساهم في تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية .

٨. وضع برامج علاجية لصعوبات التعلم النمائية ، مما يسهم في الحد من ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية .

٩. إعداد برامج مختلفة لتحسين الانتباه لدى الطفل ؛ مما يسهم في الحد من ظهور صعوبات التعلم النمائية ، وبالتالي صعوبات التعلم الأكاديمية .

١٠. أهمية تنمية مهارات التفكير عند الأطفال ، وتدريبهم على استخدام استراتجيات حل المشكلات في المواقف المختلفة .

١١. ضرورة التأكيد على الحفاظ على التواصل بين الأسرة والروضة حتى نحقق أقصى استفادة ممكنة للطفل .

١٢. التأكيد على استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي يكون تساعد الأطفال على الاحتفاظ بالمعلومات المختلفة واسترجاعها وقت الحاجة .

## ثانياً : البحوث المقترحة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، تقترح الباحثة بعض الدراسات التي يمكن أن تقدم مزيداً من الرعاية والاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ، منها :

١. فعالية التدريب على استخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثرة على تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢. فعالية التدريب باستخدام برنامج تربوي مقترح وأثرة على تنمية الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة:

٣. التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية

٤. فاعلية برنامج تجريبي باستخدام أنشطة اللعب لتنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة .

٥. فاعلية برنامج تجريبي باستخدام أنشطة اللعب لتنمية الاستعداد المدرسي لأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة .

# المراجع

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:


١. إبراهيم الصباطي (١٩٩٧): التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين "دراسة مقارنة"، **المجلة التربوية**، المجلد الثاني عشر.

٢. أحمد أحمد عواد (١٩٨٨): مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ببنها وجامعة الزقازيق.

٣. ــــــــــ (١٩٩٤): التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، **المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة (أطفال في خطر)**، القاهرة، جامعة الأزهر، في الفترة من ٢٦-٢٩ مارس، ص ص٢٠٤-٢٤٢.

٤. ــــــــــ (١٩٩٦): التعرف المبكر على حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **ندوة جهود التعرف المبكر على أخطار الإصابة بالإعاقة لدى الأطفال في مجلس التعاون الخليجي**.

٥. ــــــــــ (١٩٩٧): **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

٦. ــــــــــ (١٩٩٨): أداة علمية لتقدير الاستعداد المدرسي لأطفال الحضانة والروضة، **مجلة كلية التربية- التربية وعلم النفس**، ع٢٢، ج١، جامعية عين شمس، ص ص ١٩٣- ٢١٦.

٧. ــــــــــ (١٩٩٨): **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر للتوزيع والنشر.

٨. ــــــــــ (٢٠٠٢): **الخصائص السيكومترية لمقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة الاجتماعية.**

٩. أحمد أحمد عواد ، اشرف محمد عبد الغني شـريت (٢٠٠٤): الكفـاءة الاجتماعيـة والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صـعوبات الـتعلم، **دراسات طفولة**، المجلد ٧، العدد ٢٣.

١٠. أحمد عبد اللطيف عبادة ، محمد عبد المؤمن حسين (١٩٩١): صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين، **مجلة البحث في التربية وعلم الـنفس**، المجلـد الخـامس، ص ص ١٠٧-١٣٢.

١١. أحمد عبد الله عباس (١٩٨٨): مشكلة التعريف والمنهج في ميدان العجز عن الـتعلم، **المجلة التربوية**. العدد (١٨) المجلد الخامس، الكويت، مجلس النشر العملـي ، جامعة الكويت، ص ص ١٧٧-١٩٥.

١٢. أسماء السرسي وأماني عبد المقصود (٢٠٠٠): **مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مـا قبل المدرسية للابتدائية**، مراجعة جابر عبد الحميد جـابر، القـاهرة، مكتبـة الأنجلو المصرية.

١٣. أميرة الديب (١٩٩٠): **سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكـرة**، الكويـت: مكتبة الفلاح.

١٤. أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٠) : فاعلية الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات الـتعلم مـن تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، **المؤتمر السنوي لكليـة التربيـة – نحو رعاية نفسية تربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة**، جامعة المنصورة.

١٥. أنور الشرقاوي (١٩٨٣): حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت: بحوث في التربية والتعليم، جامعة الكويت: **مجلة دراسات الخلـيج والجزيـرة العربية**.

١٦. جابر عبد الحميد (١٩٩٠): نظريات **الشخصية، البناء- الـديناميات، النمـو- طـرق البحث، التقويم**، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٧. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٢): الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة، **مجلـة العلـوم التربوية، عدد خاص عن التربية الخاصة**، معهد الدراسات التربوية، جامعـة القاهرة، يناير.

١٨. جمال محمد الخطيب، منى الحديدي (١٩٩٧): **المدخل إلى التربية الخاصة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

١٩. جمال محمد الخطيب ومنى الحديدي (١٩٩٨): **التدخل المبكر، مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٠. جوزال عبد الرحيم (١٩٨١) : نمو السلوك الشخصي والاجتماعي لطفل الروضة في الأنشطة المتضمنة بخطة العمل بوزارة التربية والتعليم ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية البنات – جامعة عين شمس .

٢١. حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧): **علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة**، القاهرة، عالم الكتب.

٢٢. حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠): **علم النفس الاجتماعي، جـ ٦**، القاهرة، عالم الكتب.

٢٣. حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠١): **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب- التشخيص- العلاج**، مكتبة القاهرة للكتاب، القاهرة.

٢٤. داينال هالاهان، وجود لويد وجيمس كوفمان، وماجريت ويس، والزابيت مارتنيز (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم، مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٥. دلال عبد الواحد الهدهود (١٩٩٣): **المدخل إلى التربية المبكرة**، الكويت: السرة.

٢٦. رجاء أبو علام، نادية شريف (١٩٩٥): **الفروق الفردية وتطبيقاتها**، (الطبعة الثالثة)، الكويت: دار القلم.

٢٧. زيدان أحمد السرطاوي وكمال سالم سيسالم (١٩٩٢): **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً: خصائصهم وأساليب تربيتهم**، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

٢٨. سعيد حسني العزة (٢٠٠١): **الإعاقة العقلية**، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٩. سمية عبد العزيز الشيخ (١٩٩٨): الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي. البحرين.

٣٠. سيد أحمد عثمان (١٩٧٩): **صعوبات التعلم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣١. عاتكة السعدي (١٩٩٧): البناء العاملي للشخصية وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية عند الأطفال المتخلفين عقليا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي. البحرين.

٣٢. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥- أ): المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم بين أطفال الروضة، **مجلة رعاية وتنمية الطفولة بجامعة المنصورة**، م٢، ع٢.

٣٣. ———— (٢٠٠٥- ب): الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم، **مجلة رعاية وتنمية الطفولة بجامعة المنصورة**، م٢، ع٣.

٣٤. ———— (٢٠٠٥- د): الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية ببني سويف**، جامعة القاهرة، م١، ع٢.

٣٥. ———— (٢٠٠٥- ج) **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**، القاهرة: دار الرشاد.

٣٦. ———— (٢٠٠٦-جـ): فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأثره على مستوى نموهم اللغوي ومستواهم اللاحق في اللغة العربية "دراسة تتبعية". **مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث لكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت** ٣-٥/١٢.

٣٧. ———— (٢٠٠٦- د): النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، **مؤتمر إعاقات الطفولة، التشخيص والتدخل المبكر بكلية التربية**، جامعة الكويت، ٢٠-٢٢/٣.

٣٨. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦- هـ): بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض**، ١٩-١١/٢٢.

٣٩. ———— (٢٠٠٦- أ): **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة، دراسات تطبيقية**، القاهرة، دار الرشاد.

٤٠. ———— (٢٠٠٦ – ب): **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**، القاهرة، دار الرشاد.

٤١. ———— (٢٠٠٧) : صعوبات التعلم – مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

٤٢. عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥): قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. **المؤتمر الحادي والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية** ١/٣١-٢/٢.

٤٣. ———— (٢٠٠٥- أ) المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، **المؤتمر السنوي الثاني عشر بمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس**، ٢٠٠٥/١٢/٢٧/٢٥.

٤٤. عادل عبد الله محمد وصافيناز أحمد عادل (٢٠٠٥): قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم اللاحقة، **المؤتمر السنوي الثالث عشر لكلية التربية**، جامعة حلوان، ١٣-٣/١٤.

٤٥. عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧): **موسوعة التربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٦. عبد الحليم محمد السيد ، وآخرون (١٩٩٠): **الأسرة وإبداع الأبناء**، القاهرة، دار المعارف.

٤٧. عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص)**، ج٢، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٤٨. عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٤): القدرة على التمييز لدى المتخلفين عقلياً والعاديين وفعالية برنامج تدريبي في تنميتها لدى المتخلفين عقليا. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع ٢٨، ج٤.

٤٩. عبد العزيز المصطفى السرطاوي (١٩٩٥): بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم، جامعة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**، العدد الحادي عشر، ص ص٥٧-٧٥.

٥٠. عبد الله سليمان (١٩٩٤): **مدى توافر عوامل الابتكار في الثقافة العربية المعاصرة في: لويس كامل مليكه، قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن**، المجلد الرابع، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص ٧٤ – ٩٦.

٥١. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٢): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلفه الأولى من التعليم الأساس، **رسالة دكتوراه غير منشوره**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥٢. عزة خليل عبد الفتاح (١٩٩٣) : بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .

٥٣. علا محمد زكي الطيباني (٢٠٠٤): فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، **رسالة دكتوراه** ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٥٤. علي عسكر وآخرون (١٩٩٢): **مقدمة في البحث العلمي**، الكويت، مكتبة الفلاح.

٥٥. فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** ، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٦. فؤاد حيدر (١٩٩٤): **علم النفس الاجتماعي: دراسات نظرية وتطبيقية**. بيروت، دار الفكر العربي.

٥٧. فاخر عاقل (١٩٧٩): **علم النفس التربوي** (الطبعة الثالثة) بيروت: دار العلم الملايين.

٥٨. فاروق الروسان (١٩٨٧): العجز في التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة (دراسة نظرية)، الكويت، **مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلد (١٥)، العدد الأول.

٥٩. فاروق محمد صادق (١٩٩٥): برامج التدخل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بين الوقاية الأولية والثانوية من الإعاقة: بحوث ودراسات في التربية الخاصة. (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية) **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، المجموعة الثانية.**

٦٠. فاطمة حنفي: دار الحضانة والاستعداد العقلي للطفل دون السادسة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات – جامعة عين شمس.

٦١. فايز قنطار (١٩٩١): **تطور سلوك الاتصال عند الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة**، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

٦٢. فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٣): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، ج٢، الطبعة الثالثة، الكويت: دار العلم.

٦٣. ———— (١٩٨٨): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين** (الطبعة الثانية)، الكويت: دار القلم.

٦٤. فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٦٥. فوزي الدوخي (١٩٩٨): الفروق في المكونات المعرفية لعملية الجمع بين التلاميذ ذوي صعوبات الحساب وأقرانهم العاديين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي، البحرين.

٦٦. فوزية محمد حسن أخضر (١٩٩٧): **الفئات الحائرة**، دار عالم الكتاب، الرياض.

٦٧. فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة- دراسة مسحية- تربوية- نفسية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة الخليج العربي**، العدد الثامن والثلاثون، ص ص ١٢١-١٧٣.

٦٨. كمال سالم سيسالم (١٩٩٥): **الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين**، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٦٩. كيرك وكالفانت (١٩٨٨): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

٧٠. محمد بيومي خليل (٢٠٠٠): **استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية**، في "محمد بيومي خليل: سيكولوجية العلاقات الأسرية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع".

٧١. محمد حسيب الحوراني وفريح عويد العنزي (١٩٩٦): **علم النفس النمائي**، الكويت: مركز روبي للتوزيع والنشر.

٧٢. محمد زياد (٢٠٠٢): **ظاهرة الصعوبات التعليمية وأثرها على الطلاب**، كلية ديفيد بلين للتربية.

٧٣. محمود عبد الرسول الجمعة (٢٠٠١) : الفروق في العوامل المعرفية الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت ، كلية الدراسات التربوية ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .

٧٤. محمود عوض الله سالم ، وآخرون (٢٠٠٣) : **صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج**. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٥. مفيد نجيب حواشين، زيدان نجيب حواشين (١٩٩٦): **النمو الانفعالي عند الأطفال**، (الطبعة الثانية)، عمان: دار الفكر.

٧٦. منيرة خالد خليل إبراهيم (١٩٩٩) : التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .

٧٧. نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٧٨. هدى فتحي حسنين راجح (١٩٩٧) : **برنامج مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفل الروضة** ، كلية التربية بدمنهور - جامعة الإسكندرية .

٧٩. يوسف القريوتي وعبد العزيز السرطاوي وجميل الصمادي (١٩٩٥): **المدخل إلى التربية الخاصة**، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

80.Adelman, H.S. (1986): Staffing the Field for the Future. Journal of Learning Disabilities, 19, PP. 477-479.

81.Adelman, H.S.,. Taylor, L.: Learning Problems & Learning Disabilities: Moving Forward. Pacific Grove, CA (1993): Library of Congress Cataloging- In- Publication Data.

82.Bovey, T. & Strin, P. (2003): Promoting Positive Peer Social Interactions. What Works Biefs. Champaign, IL: University of Illinois.

83.Bursuck, W. (1989): A Comparison of Students with Learning Disabilities to Low Achieving Student on Three Dimensions of Social Competence, Journal of Learning Disabilities, 22(3), 188-193.

84.Caso, J. (1996): Early Identification of Learning Disabled Students. Unpblished Doctoral Dissertation. Michigan: Digital Xerographic Process, PP.1-111.

85.Cecil, D.M. (1997): Validity of Social Behavior Assessment in Discriminating Emotionally Disabled From Non-Handicapped Students. Journal of Behavioral Assessment (4), PP.327-341.

86.Chen, X. & Rubin, K. H. (1997): Relation Between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence From Chinese Children. Developmental Psychology, (33) PP.518-525.

87.Chew, A. L. (1989): Developmental and Interpretive Manual for the Lollipop Test: a Diagnostic Screening Test of School Readiness. Atlanta, GA: Humanics Limited.

88.Coleman, J. (1992): Learning Disabilities and Social Competence: A Social Ecological Perspective. Exceptional Children, 59(3), PP.234-246.

89.Crnic, K. & Lamberty, G. (1994): Reconsidering School Readiness; Conceptual and Perspectives, Early Education and Development, V5. No.2, PP.91-105.

90.Deci, E. L. & Chandler, C.L. (1986): The Importance of Motivation for the Future of the L.D. Field. J. of L.D. 19: 10, Dec., PP.587-594.

91.Decker, S. N. & Difries, J.C. (1980): Cognitive Abilities in Familiteis of Reading Disabled Children. J. of L.D. 13 (9), PP.517-522.

92.Feder, Katya & Kerr, Robert (1996): Aspercts of Motor Perfoemance and Preacademic Learning. Canadian Journal of Occupational Therapy, V.63, N.5, PP.239-303.

93.Foorman, B.R.; Francis, D.I.; Shaywitz, S.E.; Shaywitz B.A.; & Fletc (1997): The Case For Early Reading Intervention. In B. Blachman (ed.); Tions of Reading Acquisition and Dyslexia; Implications for Early Inter (PP.243-264). Mahwah, NJ.; Erlbaum.

94.Friel, J.: Children With Special Needs (1995): Assessment, Law and Practice. (3rd: ed), London Jessica Kingsley Publishers.

95.Fuchs, C. & Benson, B.A. (1995): Social Information Processing By Agg-ressive and Non-Aggressive Men With Mental Retardation. American Journal on Mental Retardation, 100(3), PP.244-252.

96.Garcia Quintana. Roam, and Others (1992): Congnitive Skills Assessment Battry (CSAB) 1992 Report. Student Performance Assessment Report Series. South Carolina State Dept. of Education, Columbia.

97.Garcia, & Others (1999): Cognitive Skills Assess-ment Battry (CSAB) 1992 Report. Student Performance Assessment Report Series. South Carolina State Dept. of Education, Columbia.

98.Gredler, G.R. (1992): School Readiness: Assessment and Educational Issues. Clinical Psychology Publishing Company, Brandon.

99.Gresham, F. M. and Elliot, S. N. (1989): Social Skills Deficit as a Primary Learning Disability, J. Learning Disabilities, Vol. 22, No. 2, PP.120-124.

100. Gullo, D.F. (1991): The Effects of Gender, At-Risk Status, and Number of Years in Preschool on Children Academic Readiness. Early Education and Development. V2. No.1, PP.32-39.

101. Hagger, D. & Vaughn, S. (1997). Parent, Teacher, Peer, and Self Reports of The Social Competence of Students With Learning Dis-abilities. Journal of Learning Disabilities, 28(4), PP.205-231.

102. Hallaham, D. P.: Kauffman, J.M. (1991): Selective Attention and Cognitive Tempo of Low Achieving and High Achieving Six Grade Male. Perceptual and Motor Skills, 36: PP.579-583.

103. Hallahan, D. et.al. (2005): Learning Disabilities; Foundations, Characteristics, and Effective Teaching, 3rd ed., New York: Allyn & Bacon.

104. Hallahan, Daniel P. & Kauffman, James M. (2003): Exceptional Learners; Introduction to Special Education . 9th ed. New York: Allyn & Bacon.

105. Hammill, D (1990): On Oefining Learning Disabilities An Emerging Consensus, Journal of Learning Disabilities, Vol. 23 No, P.2.

106. Hana, Tur- Kaspa (2004): Social Information Processing Skills of Kindergarten Children With Developmental Learning Disabilities. Learning Disabilities: A Multidiscipling, Journal, V.19, N.1, PP.23-34.

107. Highsmith, Joni Bitman (1997): Stickybrar's Early Learning Activities: School Version With Lesson Plans (Ages 2-6). US. University of South Carolina.

108. Hobery, Rosemary & Plante, Donna (1992): Learning About Frogs: An International Curricular Unit. Insights Into Open Education, V.24, N.5, PP.62-79.

109. Hutson, B. C. N. (1992): The Brigance K & 1 Screen As Apredictor for Early identification of Students "At Risk" for Later Special Education Placement. Unpblished Doctoral Dissertation. Michigan: Digital Xerographic Process, PP.1-101.

110. Immroth, B. & Ash-Geisler, V. (1995): Pre-School Partnerships: School And Public Library Cooperation to Facilitate School Readi-ness. The Annual Conference of the International Association of School Librarianship (23rd), Pittsburgh, Pennsylvania, (July 17-22, 1994).

111. Kaiser, A. P. (ed.) (2000): Special Issue: Assessing and Addressing Problems in Children Enrolled in Head Start. Behavioral Disorders, V26, No.1.

112. Kaspa, H.T. & Bnyan T. (1995): The SBS Program Social Behavior Survival, a Systematic Approach to the Integration of Handicapped Children into Less Restrictive Settings, Education and Treatment of Children, 6(4), 421-441.

113. Kavale, K.A. (2001): Discrepancy Models in the Identification of Learning Disability, Paper Presented at the LD Summit. Washington, DC.; U. S. Department of Education.

114. Keogh (1986): Future of the Field Research and Practice. J. of L.D., 19, PP. 455-460.

115. Kirk, S. & Chalfant (1988): The Learning Disabled Preschool Child. Teaching Exceptional Children, PP.78-80.

116. Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. (1984). Academic and development learning disabilities. Love Publishing Company.

117. Korhonen, T.T. (1995): The Persistence of Rapid Naming Problems in Children with Reading Disability nine Year Follow up, Journal of Learning Disabilities, 29 (4), 232-239.

118. Kotkin, R. A. et.al. (2001); Comorbid ADHD and Learning Disabilities: Diagnosis, Special Education, and Intervention. In D.P. Hallahan & B.K. Keogh (Eds.), Research and Global Perspective in Learning Disabilities; Essays in Honor of William M. Cruickshank (PP. 43-63) Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

119. Lang, W.S. et.al. (1993): Rasch Model Application to Determine the Equivalence of Readiness Test in Two Language. International Objective Measurement Workshop, (Atlanta, GG, April 10, 1993).

120. Leffert, S. & Siparstein, G.N. (1996): Assessment of Social Processes in Children With Mental Retardation. American Journal on Mental Retardation, 100(5), PP.441-455.

121. Lerner, J.W (1993): Learning Disabilities: Theories, Oiagnosis, and Teaching Strategies, (6th ed) Boston; Houghton Mifflin Company.

122. Lerner, J.W. (2000): Learning Disabilities: Theories, Diagnoses, And Teaching Strategies, 8th ed. Boston; Houghton Mifflin.

123. Leton, D.A. & Rutter, B.A. (1973): A Factor Analysis of The Springle School Readiness Test, Psychology in the Schools, 10, PP. 293-296.

124. Levy, Zoe (2003): Psychotherapeutic Interventions In The Treatment of Social and Emotional Secondary Effects of Learning Disabilities, Napora University.

125. Lichtenstein, R., & Ireton, H. (1984): Preschool Screening: Identifying Young Children With Developmental And Educational Problems. Orlando: Grune & Stratton, INC.

126. Lowenthal, Barbara (2002): Precursors of Learning Disabilities in The Inclusive Preschool. US. University of Illinois.

127. Mantzicopoulos, P. & Morrieson, D. (1994): Early Prediction of Reading Achievement; Exploring The Relationship of Cognitive and Noncognitive Measures to Inaccurate Classifiecations of At Risk Status. Remedial and Special Education, V.15, N.4, PP.244-251.

128. Mantzicopoulos, P. K(1999): Risk Assessment of Head Start Children with The Gance K & I Screen; Differential Performance By Sex, Age, And Predictive Accurency for Early School Achievemet and Special Education Placement, Early Chidlhood Research Quarterly, V.14, N.3, PP.383-408.

129. Mantzicopoulos, P. Knutson (2000): Head Start Children: School Mobility and Achievemet In The Early Grades. The Journal of Educational Research, V.93, N.5, PP.305-311.

130. Margalit M. (1989): Lonen Liness and Coherence among Preschool Children with Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, 31 (2) 80-173.

131. Merrell, K. W. (1991): Teacher Rating of Social Competence And Behavioral Adjustment: Differences Between Learning-Disabled, Low-Achieving, And Typical Student. Journal of School Psychology, 29, PP. 207-215.

132. Michael & Minnett. (1993): Similarities in the Social Competencies of Learning Disabled and Low Achieving Elementary School Children. Journal of Learning Disabilities, 25 (10), PP.671-677.

133. Montague, M. (1997): Student perception, mathematical problem solving and learning disabilities, Remedial and special Education, v18, PP. 46-53 .

134. Morrieson, D. et.al. (1988): Screening for Reading Problems. The Utility of Search. Annals of Dyslexia, V.38, PP.181-192.

135. Morrieson, D., et.al. (1989): Preacademic Screening for Learning and Behavior Problems.Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, V.28, N.1, PP.101-106.

136. Murphy, David A. & Burns, Catherine E. (2002): Development of a Comprehensive Community Assessment of School Readinessm Early Childhood Research and Practice, V.4, N.2, PP.31-45.

137. National Joint Committee on Learning Disabilities (NJELD) (1995): Earning Disabilities The Pre School Child, Report No, Ec180-510, Eric Document Reproduction Service No. ED, PP. 260-544.

138. Perry, D.G., et.al. (1986): Cognitive social learning mediators of aggression. Child development, 57, PP.700-711.

139. Peterson, N.L., & Bank (1987): Early Intervention For Handicapped And At-Risk Children: An Introduction to Early Childhood- Special Education. USA: Library of Congress Catalog Card Number.

140. Quah, M.M. (1997): Family Centred Early Intervention In Singapore. International Jornal of Disability, Development And Education. Vol. 44, No.1, PP.53-64.

141. Quiggle, N.L, et.al. (1992): Social Information Processing in Aggressive and Depressed Children. Research in Child Development. 63, PP.1305- 1320.

142. Rocklage, Lynne & Benson Bjorn (1990): Total Integration: Young Children Learning Together. A Three Year Research Study of the CTL Preschool program. Center for Teaching and Learning, University of Dakota.

143. Ross, O.A. (1976): Psychological Aspects of Learning Disabilities And Reading Disorder. N. Y. : Mc Graw – Hill Book Company.

144. Seligman, M.E. (1992): Helplessness: On Depression, Development And Death, San Francisco: W.H. Freeman.

145. Slaby. R.G., & Guerra, N.G. (1988): Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: Assessment. Developmental Psychology, 24, PP. 580-588.

146. Smith, D. & Nogle, R., (1995). Self- Perceptions and Social Comparisons Among Children With LD. Journal of Learning Disabilites, 28, PP.364-371.

147. Smith, R.C. (2000). Learning disabilities: The interaction of learners, tasks and setting. Boston: Little Brown and Company.

148. Sridhar, D. & Vaughn, S. (2001): Social Functioning of Students With Learning Disabilities, In D.P. Hallahan & B.K. Keogh (Eds.), Research And Global Perspectives in Learning Disabilities: Essays in Honor of William Cruickshauk (PP. 65-91). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

149. Swanson, L, & et.al. (2004): Can Learning Disabilities Determined from working Memory Performance? Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. I.

150. Torgesen, J. K. (2001): Empirical and Theoretical Support for Direct Diagnosis of Learning Disabilities by Assessment of Intrinsic Processing Weakness Paper Presented at the LD Summit, Washington, DC, U.S. Department of Education.

151. Vaughn, & Hogan (1994): The Social Competence of Students with Learning Disabilities Overtime a Response, Journal of Learning Disabilities, 27 (5), 304-308.

152. Vaughn, S., Zaragoza, N., Hogan, A. & Walker, J. (1993): Four-Year Longitudinal Investigation of The Social Skills and Behavior Problems of Students With Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, V.26, N.6, PP.404-412.

153. Walker & Mc-Connell. (1995): Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment. California: Singular Publishing Group, Inc.

154. Wiederholt, J. L.; Hammill, D. D. & Brown, V. (1978): The Resource Room Teacher. Boston , Allyn & Bacon.

155. Wiggins, R. D. & Wale, Cl. (1996): Intergenerational Analysis of Literacy and Numeracy Autcomes for Children of NCDC Cohort Members, Lancherter, Economic and Social Research Council.

156. Zigler, E. & Styfco, S. J. (2000): Pioneering Steps (And Fumbles) in Developing a Federal Preschool Intervention. Topics in Early Childhood Special Education, V.20, N.78, PP.67-70.

157. Zill, Nicholas et.al. (1995): Approaching Kindergarten; A look at Preochobers in the United States. National Household Education Center.

# ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١) اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال (إعداد : جود إنف – هاريس) .

ملحق رقم (٢) مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد : محمد بيومي خليل ، ٢٠٠٠) .

ملحق رقم (٣) قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد : احمد عواد ، ١٩٩٤) .

ملحق رقم (٤) بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥) .

ملحق رقم (٥) مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية (إعداد : أسماء السرسي ، أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٠) .

ملحق رقم (٦) مقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة (إعداد الباحثة) .

ملحق رقم (٧) قائمة السادة المحكمين .

ملحق رقم (٨) الخطابات الرسمية .

ملحق رقم (١)

اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال

(إعداد : جود إنف - هاريس)

# ملحق (١)
# اختبار الذكاء العام (رسم الرجل)
# إعداد / جود إنف هاريس

## تعليمات الاختبار وتصحيحه:

١. تتلخص تعليمات هذا الاختبار في أنها تعليمات شفوية، وفيه يطلب من الأطفال المراد قياس ذكائهم استبعاد ما قد يوجد أمامهم ما عدا صفحة من الورقة الأبيض وقلم رصاص، وعلي كل طفل أن يقوم برسم رجلٍ مع مراعاة عدم استخدام الممحاة.

٢. تجمع الأوراق فور انتهاء الأطفال من الرسم، ويمكن الاستفسار من الطفل عما تدل عليه الأجزاء الغامضة في رسمه وتدوين ذلك علي الرسم نفسه.

٣. يتم التقدير علي أساس مدى تطور تصور الطفل للموضوع وليس علي أساس المهارة الفنية في الرسم، حيث يقوم المصحح بوضع علامة(✓) بجانب كل مفردة تحققت في رسم الطفل من مفردات مفتاح تصحيح الاختبار والبالغ عددها (٧٣) مفردة.

٤. يتم حساب الدرجة الخام وهي مجموعة المفردات التي تمت الموافقة عليها.

٥. يتم تحويل الدرجات الخام في اختبار (رسم الرجل) لأطفال العينة إلي نسب ذكاء من خلال جداول نسب الذكاء الملحقة بالاختبار.

# مفتاح تصحيح اختبار رسم الرجل

١. وجود الرأس.
٢. وجود الرقبة.
٣. وجود الرقبة من بعدين.
٤. وجود إحدى العينين أو كليهما.
٥. تفاصيل العين (توضيح الرموش أو الحواجب).
٦. تفاصيل العين (توضح إنسان العين).
٧. تفاصيل العين (توضح النسب)
٨. تفاصيل العيون (توضيح بريق أو اتجاه العيون).
٩. وجود الأنف.
١٠. وجود الأنف من بعدين.
١١. وجود الفم.
١٢. وجود الشفاه من بعدين.
١٣. وجود كل من الشفاه والأنف من بعدين.
١٤. وجود كل من الذقن والجبهة.
١٥. بروز الذقن ووضوح تباينها عن الجزء السفلي للشفاه.
١٦. توضيح خط الفك.
١٧. وجود قنطرة الأنف (منحني الأنف).
١٨. وجود الشعر(توضيح أعلى الرأس يعبر عن الشعر).
١٩. وجود الشعر(توضيح الشعر في أكثر من محيط بلا اعتناء أو تظليل).
٢٠. وجود الشعر(توضيح أي نوع للشعر مثل: السوالف، الخصلة الأمامية، الخ).
٢١. وجود الشعر (تنسيق وتظليل نموذج الشعر المقترح).
٢٢. وجود الأذن.
٢٣. تناسب الأذن في موضوعها الصحيح من الرأس.
٢٤. وجود الأصابع.
٢٥. وجود الأصابع (توضيح تفاصيل الأصابع).
٢٦. وجود الأصابع (توضيح العدد الصحيح للأصابع).

٢٧. وجود الأصابع (الوضع الصحيح للإبهام).
٢٨. وجود اليدين (توضيح راحة اليد).
٢٩. وجود معصم اليد أو مفصل الساق.
٣٠. وجود الذراعين.
٣١. وجود الأكتاف.
٣٢. وجود الأكتاف (تحديدها بطريقة أكثر دقة).
٣٣. وجود الأذرع من الجانب أو ترابطهما في نشاط.
٣٤. وجود مفصل المرفق(الكوع).
٣٥. وجود الساقين.
٣٦. وجود الورك (الفخذ من أعلى).
٣٧. وجود الورك ( تحديده بطريقة أكثر دقة).
٣٨. وجود مفصل الركبة.
٣٩. وجود الأقدام.
٤٠. وجود الأقدام (توضيح التناسب في أبعاد القدم).
٤١. وجود الأقدام (توضيح كعب القدم).
٤٢. وجود الأقدام (توضيح الرسم المنظوري للقدم).
٤٣. وجود الأقدام (توضيح تفاصيل القدم).
٤٤. توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع.
٤٥. توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع (بطريقة أكثر دقة).
٤٦. وجود الجذع.
٤٧. توضيح تناسب الجذع من بعدين.
٤٨. توضيح تناسب الرأس من الجذع (علي أن يكون ليس أكثر من نصف ولا أصغر من عشر الجذع).
٤٩. توضيح تناسب الرأس مع الجذع ( علي أن يكون ليس أكثر من الثلث ولا أصغر من خمس الجذع).
٥٠. التناسب في أبعاد الوجه.
٥١. التناسب في أبعاد الذراعين.
٥٢. التناسب في أبعاد الذراعين (بطريقة أكثر دقة).

٥٣. التناسب في الساقين.
٥٤. تناسب وجود الأطراف وان يكونوا من بعدين.
٥٥. وجود الملابس (أي توضيح يعبر عن وجود الملابس).
٥٦. وجود الملابس (وجود قطعتين من الملابس علي الأقل).
٥٧. وجود الملابس (عدم الشفافية مع تحديد نهاية الاسورة والبنطلون).
٥٨. وجود الملابس (وجود أربع قطع من الملابس علي الأقل).
٥٩. وجود الملابس (رسم بدلة كاملة).
٦٠. الرسم الجانبي (البروفيل).
٦١. الرسم الجانبي (البروفيل) بطريقة أكثر دقة.
٦٢. الرسم الكامل من الوجهة الأمامية.
٦٣. التوفقي الحركي للخطوط.
٦٤. التوافق الحركي للاتصال.
٦٥. أفضل توافق حركي.
٦٦. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الرأس).
٦٧. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الجذع).
٦٨. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الأطراف).
٦٩. الشكل والخطوط المباشرة ( سمات وملامح الوجه).
٧٠. الرسم في صورة كروكيات (أسكيتش).
٧١. الرسم المثالي أو النموذجي.
٧٢. توضيح حركة الذراعين.
٧٣. توضيح حركة الساقين.

# تحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء في اختبار

# رسم الرجل للأطفال الذكور من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات

| الدرجة الخام | من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات | الدرجة الخام | من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات | الدرجة الخام | من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات | الدرجة الخام | من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣٨ | ١٢ | ١١١ | ٢٣ | ١٣٠ | ٣٣ | |
| ٢ | ٥٨ | ١٣ | ١١٣ | ٢٤ | ١٣١ | ٣٤ | |
| ٣ | ٧٠ | ١٤ | ١١٥ | ٢٥ | ١٣٣ | ٣٥ | |
| ٤ | ٧٩ | ١٥ | ١١٨ | ٢٦ | ١٣٤ | ٣٦ | |
| ٥ | ٨٥ | ١٦ | ١١٩ | ٢٧ | ١٣٥ | ٣٧ | |
| ٦ | ٩٠ | ١٧ | ١٢١ | ٢٨ | ١٣٦ | ٣٨ | |
| ٧ | ٩٥ | ١٨ | ١٢٣ | ٢٩ | ١٣٧ | ٣٩ | |
| ٨ | ٩٩ | ١٩ | ١٢٤ | ٣٠ | ١٣٨ | ٤٠ | |
| ٩ | ١٠٢ | ٢٠ | ١٢٦ | ٣١ | ١٣٩ | ٤١ | |
| ١٠ | ١٠٦ | ٢١ | ١٢٧ | ٣٢ | ١٤٠ | ٤٢ | |
| ١١ | ١٠٨ | ٢٢ | ١٢٩ | | | | |

# تحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء في اختبار رسم الرجل للأطفال الإناث من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات

| الدرجة الخام | من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات | الدرجة الخام | من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات | الدرجة الخام | من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات | الدرجة الخام | من سن ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٩ | ١٢ | ١٠٩ | ٢٣ | ١٣٠ | ٣٣ | |
| ٢ | ٥١ | ١٣ | ١١٢ | ٢٤ | ١٣٢ | ٣٤ | |
| ٣ | ٦٥ | ١٤ | ١١٤ | ٢٥ | ١٣٣ | ٣٥ | |
| ٤ | ٧٤ | ١٥ | ١١٦ | ٢٦ | ١٣٤ | ٣٦ | |
| ٥ | ٨١ | ١٦ | ١١٩ | ٢٧ | ١٣٥ | ٣٧ | |
| ٦ | ٨٧ | ١٧ | ١٢١ | ٢٨ | ١٣٧ | ٣٨ | |
| ٧ | ٩٢ | ١٨ | ١٢٢ | ٢٩ | ١٣٨ | ٣٩ | |
| ٨ | ٩٦ | ١٩ | ١٢٤ | ٣٠ | ١٣٩ | ٤٠ | |
| ٩ | ١٠٠ | ٢٠ | ١٢٦ | ٣١ | ١٤٠ | ٤١ | |
| ١٠ | ١٠٣ | ٢١ | ١٢٧ | ٣٢ | | ٤٢ | |
| ١١ | ١٠٦ | ٢٢ | ١٢٩ | | | | |

# ملحق رقم (٢)

# مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية

(إعداد : محمد بيومي خليل ، ٢٠٠٠)

# مقياس المستوى الاجتماعي / الاقتصادي / الثقافي (المطور) للأسرة المصرية

## تعليمات :

١. اكتب الرقم الذي حدده لك الباحث .

٢. اجب حسب ما يطلب منك فقط .

٣. استجب بكل صدق و أمانة لكل بنود المقياس .

**(فمعلوماتك بين يد أمينة)**

الرقم الكودي : ..........................................

النوع : ..................................................

ذكر : ....................................................

أنثى : ...................................................

**مع تحيات المؤلف**

# أولاً : المستوى الاجتماعي للأسرة :

١) **الوسط الاجتماعي** : ضع دائرة حول ما يمثل حالتك :

إقامتك الدائمة مع أسرتك في :

| كفور ونجوع وقرى | مراكز الأقاليم | | | عواصم الأقاليم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | حي شعبي | متوسط | راق | حي شعبي | متوسط | راق |
| | مراكز العواصم الكبرى | | | العواصم الكبرى | | |
| | حي شعبي | متوسط | راق | حي شعبي | متوسط | راق |

الدرجة : توقيع المصحح

٢) **حالة الوالدين** : ضع دائرة حول ما يمثل حالة والديك :

| الحالة | الدرجة | الحالة | الدرجة |
|---|---|---|---|
| الوالدان متوفيان | | أحد الوالدين متوفى | |
| الوالدان منفصلان بالطلاق | | الوالدان يعيشان مع الوالدة بالإضافة إلى زوجات أخرى | |
| الوالدان يعيشان معاً دون زوجات أخرى | | توقيع المصحح | |

٣) **العلاقات الأسرية** : ضع دائرة حول ما يمثل شكل العلاقة بين أفراد أسرتك :

| طرفا العلاقة | شكل العلاقة | | | | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| الوالدان | متوترة | مقبولة | طيبة | نموذجية | |
| الوالدان والأبناء | متوترة | مقبولة | طيبة | نموذجية | |
| الأبناء وبعضهم | متوترة | مقبولة | طيبة | نموذجية | |

الدرجة : توقيع المصحح

٤) **المناخ الأسري السائد** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب المناخ الأسري السائد في أسرتك :

| المناخ السائد | الدرجة | المناخ السائد | الدرجة |
|---|---|---|---|
| الأمن والأمان | | الشك والخيانة والخوف والفزع | |
| التضحية والإيثار | | الأنانية والفردانية | |
| الحب والتراحم | | الكراهية والحقد | |
| الانضباط والالتزام | | التسيب والاستهتار واللامبالاة | |

الدرجة : توقيع المصحح

٥) **حجم الأسرة** : ضع دائرة حول المستوى الذي يمثل عدد أفراد أسرتك المعالين فقط :

| عدد أفراد الأسرة المعالين | ١-٣ أفراد | ٤-٦أفراد | أكثر من ٦ افراد |
|---|---|---|---|
| الدرجة | | | |

الدرجة : توقيع المصحح

٦) **المستوى التعليمي لأفراد الأسرة** : أذكر المستوى التعليمي لجميع أفراد أسرتك :

| أفراد الأسرة | المستوى التعليمي | الدرجة |
|---|---|---|
| الوالد | | |
| الوالدة | | |
| الأخوة والأخوات : | | |
| (١) | | |
| (٢) | | |
| (٣) | | |
| (٤) | | |
| (٥) | | |
| (٦) | | |
| | | |
| | | |

الدرجة :

توقيع المصحح

٧) **النشاط الاجتماعي لأفراد الأسرة :** ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| عضوية المؤسسات المجتمعية للأسرة أو بعض أفرادها : | | حصل بعض أفراد أسرتي على نياشين أو أنواط أو جميعها وذلك من : | |
| عضوية | | الطبقة الأولى | |
| الساحات الشعبية | | الطبقة الثانية | |
| الجمعيات الخيرية والدينية | | جائزة الدولة التقديرية في العلوم والفنون والآداب | |
| التنظيمات الشعبية المحلية | | جائزة الدولة التشجيعية في العلوم والفنون والآداب | |
| النقابات المهنية والعمالية | | جائزة التفوق | |
| الأحزاب السياسية | | جائزة نوبل | |
| يشغل أحد أفراد مأسرتي مركزاً قيادياً بالمؤسسات المجتمعية السابقة على مستوى : | | | |
| القرية / الحي | | | |
| المركز / المدينة | | | |
| المحافظة | | | |
| المستوى القومي | | | |
| عضوية مجلس الشعب أو الشورى | | | |

الدرجة :　　　　　　　　　　توقيع المصحح

## ثانياً : الوضع الاقتصادي للأسرة :

أ) المستوى المهني للأسرة : اكتب مهن أفراد أسرتك ( العاملين فقط)

| أفراد الأسرة العاملين | المهنة | ** مستوى المهنة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | * درجة دخل المهنة | * درجة مكانة المهنة | الدرجة الكلية |
| الوالد | | | | |
| الوالدة | | | | |
| الأخوة والأخوات : | | | | |
| (١) | | | | |
| (٢) | | | | |
| (٣) | | | | |
| (٤) | | | | |
| (٥) | | | | |
| (٦) | | | | |

* تحسب درجة دخل المهنة ضمن المستوى الاقتصادي للأسرة .

* تحسب درجة المكانة الاجتماعية للمهنة ضمن المستوى الاجتماعي للأسرة .

*** المستوى المهني للأسرة :

$$\frac{\text{مجموع درجات دخل المهنة لأفراد الأسرة + مجموع درجات مكانة المهنة لأفراد الأسرة}}{\text{عدد أفراد الأسرة}}$$

**ب) مستوى معيشة الأسرة :**

١. **مستوى السكن** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب السكن الذي تعيش فيه مع أسرتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| إسكان شعبي | | السكن : | |
| إسكان متوسط | | إيجار | |
| إسكان لوكس | | ملك / تمليك | |
| إسكان سوبر لوكس | | لكل صغير في الأسرة تتوفر شقة المستقبل | |

الدرجة : توقيع المصحح

٢. **مستوى الأثاث** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالة أثاث أسرتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| أثاث متواضع | | بعض قطع الأثاث | |
| أثاث عادي | | طقمي (نوم ، صالون) | |
| أثاث متوسط | | أطقم (نوم ، صالون ، سفرة) | |
| أثاث فخم | | أطقم (نوم ، صالون ، سفرة ، مكتب) | |
| ويتكون من : | | طقم كامل لحجرة كل أبن | |

الدرجة : توقيع المصحح

٣. **مستوى الأجهزة والأدوات المنزلية** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالة الأجهزة والأدوات المنزلية لأسرتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| **المطبخ :** | | **الترفية والألعاب والهوايات :** | |
| بوتاجاز ، خلاط ، مفرمة ، عصارة ثلاجة ، ديب فريزر ، بعض قطع أدوات المطبخ ، أطقم كاملة لأدوات المطبخ . | | راديو كاسيت ، تليفزيون عادي ، تليفزيون ملون ، فيديو كاسيت ، دش ، كاميرا فيديو ، كمبيوتر ، بيانو منزلي ، درجات بخارية ، أدوات لعب للأطفال كافية ، أحواض سمك ، طيور زينة ، مكتبة منزلية . | |
| **أجهزة التنظيف :** | | | |
| غسالة عادية ، نصف أوتوماتك ، غسالة أطفال ، غسالة أطباق ، غسالة أوتوماتك ، مكنسة كهربائية | | | |
| **التدفئة والتبريد :** | | أجهزة وأدوات رياضية . | |
| مراوح ، دفايات ، أجهزة تكييف . | | قطط سيامي ، كلاب وولف . | |

الدرجة :        توقيع المصحح

٤. **استهلاك الأسرة من الطاقة شهرياً** : ضع دائرة حول المستوى الذي يمثل استهلاك أسرتك من الطاقة شهرياً بشكل تقريبي دقيق إلى حد كبير (في جميع أغراض الحياة):

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| **البوتاجاز :** | | **الكيروسين :** | |
| ٢ أنبوبة | | أقل من ٢٠ لتر | |
| ٣-٤ أنابيب | | ٢٠-٣٠٠ لتر | |
| أكثر من ٤ أنابيب | | أكثر من ٤٠ لتر | |
| **الكهرباء :** | | **الغاز الطبيعي :** | |
| أقل من ٥٠ كيلووات/ساعة | | أقل من ٣٠ متر مكعب | |
| ٥٠-١٠٠ كيلووات/ساعة | | ٣٠-٦٠ متر مكعب | |
| أكثر من ١٥٠ كيلووات/ساعة | | أكثر من ٦٠ متر مكعب | |
| **البنزين :** | | **الطاقة الشمسية :** | |
| أقل من ٣٠٠ لتر | | يتوفر بالمنزل مصدراً للطاقة الشمسية . | |
| ٣٠٠-٤٠٠ لتر | | | |
| أكثر من ٤٠٠ لتر | | | |

الدرجة :                    توقيع المصحح

٥. **التغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبي** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالة أسرتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
| --- | --- | --- | --- |
| **التغذية :** | | **مياه الشرب :** | |
| كوب الحليب يتوفر للجميع كل صباح . | | معدنية | |
| **اللحوم الحمراء والبيضاء متوفرة :** | | عادية | |
| يومياً | | **يتم الحصول على المواد الغذائية عن طريق :** | |
| ٣-٤ مرات أسبوعياً . | | الشراء بالسعر الحر | |
| مرتان في الأسبوع | | البطاقة التموينية الحمراء | |
| مرتان في الشهر | | البطاقة الفئوية والخضراء | |
| في المواسم والأعياد والمناسبات فقط | | **الرعاية الصحية :** | |
| **الخضروات والفاكهة تأكلها :** | | يوجد طبيب خاص للأسرة | |
| بشاير | | يتم فحص طبي دوري شامل لجميع أفراد الأسرة سنوياً . | |
| بعد انتشارها | | **العلاج الطبي :** يتم علاج أفراد الأسرة : | |
| **الخبز :** | | بالمستشفيات الحكومية المجانية | |
| سياحي / لوكس | | بالتأمين الصحي | |
| عادي | | المستشفيات التخصصية داخل الوطن | |
| | | العلاج بالخارج على نفقة الأسرة | |

الدرجة : توقيع المصحح

٦. **مستوى النقل والاتصال** : ضع دائرة حول المستوى الذي يمثل ما تستخدمه أسـرتك من وسائل النقل والاتصال :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| **وسائل النقل :** | | **وتملك الأسرة :** | |
| الدواب | | سيارة واحدة | |
| النقل العام | | سيارتان | |
| تاكسي أجرة | | لكل بالغ في الأسرة سيارته الخاصة | |
| سيارات ملاكي : | | **الاتصالات : تمتلك الأسرة** | |
| فارهة | | هاتف منزلي | |
| متوسطة | | هاتف سيارة | |
| عادية | | اشتراكه : محلي / مباشر / دولي | |
| متواضعة | | أجهزة محمول | |

الدرجة :                    توقيع المصحح

٧. **إنفاق الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب يمثل ما تنفقه الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| **يتلقى أفراد أسرتك تعليمهم بمعاهد تعليم** | | **عندما يحتاج أحد أفراد الأسرة مساعدة علمية :** | |
| حكومية مجانية | | يشترك في مجموعات تقوية مخفضة أو مجانية | |
| خاصة بمصروفات داخل الوطن | | | |
| التعليم بالخارج على نفقة الأسرة | | يتلقى دروساً خصوصية مع مجموعة | |
| **والأدوات المدرسية والوسائل التعليمية** | | | |
| كافية | | يحضر مدرساً خاصاً له فقط إلى المنزل | |
| غير كافية | | | |

الدرجة :                    توقيع المصحح

٨. **الخدمات الترويحية** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| يتم التنزه والسياحة | | وتملك تقضي الأسرة أمسياتها المرحة عن طريق : | |
| داخل الوطن : | | مشاهدة عروض الفيديو | |
| بالمصايف | | مشاهدة العروض المسرحية | |
| بالمشاتي | | مشاهدة عروض الكازينوهات والملاهي والمسارح والحفلات الغنائية | |
| بمصايف ومشاتي | | | |
| راقية | | | |
| متوسطة | | | |
| شعبية | | | |

الدرجة : توقيع المصحح

٩. **الاحتفالات والحفلات** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| **تقيم الأسرة حفلاتها للمناسبات المختلفة في :** | | **ومظهر الاحتفالات :** | |
| | | استفزازي مبهر | |
| المنزل | | فخم | |
| الأندية والنقابات ودور الضيافة | | متوسط | |
| الفنادق الكبرى | | بسيط | |

الدرجة : توقيع المصحح

١٠. **الخدمات المعاونة** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| **تستعين الأسرة لمعاونتها في مهامها بـ :** | | طباخ | |
| خادم | | سائق | |
| مربية أطفال | | بواب / حارس / حنايني | |

الدرجة : توقيع المصحح

١١. **المظهر الشخصي والهندام لأفراد الأسرة** : ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالتك :

| المستوى | الدرجة | المستوى | الدرجة |
|---|---|---|---|
| الملابس لكل فرد من أفراد الأسرة | | الحلي وأدوات الزينة | |
| ١-٢ غيار كامل طوال العام | | للجنسين من أفراد الأسرة | |
| ٣-٤ غيار كامل طوال العام | | للنساء فقط | |
| ٤-٦ غيار كامل طوال العام | | وهي من الأنواع : | |
| أكثر من ٦ غيار كامل طوال العام | | النادرة | |
| وهي : | | الشائعة | |
| أحدث صيحة | | المتواضعة | |
| حديثة | | | |
| عادية | | | |
| متواضعة | | | |

الدرجة : توقيع المصحح

## ثالثاً : المستوى الثقافي للأسرة :

فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل المستوى الثقافي للأسرة ، ويوجد أمام كل عبارة ميزان تقدير يتدرج على النحو التالي : (دائماً ، أحياناً ، نادراً) .

والمطلوب منك وضع علامة (✓) أمام العبارات تحت المستوى الذي يمثل حالة أسرتك ، فإذا كانت العبارة تنطبق على أسرتك دائماً ، فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت المستوى (دائماً) ، وإذا كانت العبارة تنطبق على أسرتك أحياناً ، فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت المستوى (أحياناً) ، وإذا كانت العبارة تنطبق على أسرتك نادراً ، فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت المستوى (نادراً)

| م | العبارة | الاستجابة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | أحياناً | نادراً |
| ١ | يغلب على مجالس أسرتي الأحاديث ذات الطابع العلمي المعرفي | | | |
| ٢ | تلقى البرامج الثقافية في المجالات المختلفة التي تبثها وسائل الإعلام اهتماماً خاصاً من أسرتي | | | |
| ٣ | لا يخلو بيتنا من الجرائد اليومية والمجلات المتنوعة | | | |
| ٤ | تعتبر أسرتي المرض النفسي مس من الشيطان | | | |
| ٥ | تشجع أسرتي أبناءها على المشاركة في الأنشطة المتنوعة داخل المعاهد العلمية وخارجها | | | |
| ٦ | تعتبر أسرتي الفنون رجس من عمل الشيطان وتحرم ممارستها | | | |
| ٧ | تعتقد أسرتي في قدرة العرافين والمشعوذين الخارقة في علاج المرض | | | |

| م | العبارة | الاستجابة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | أحياناً | نادراً |
| ٨ | ترفض أسرتي تماماً فكرة مساواة المرأة بالرجل | | | |
| ٩ | تتفاعل أسرتي مع الأحداث المحلية والعالمية وتنفعل بها | | | |
| ١٠ | تحترم أسرتي نظام البيئة وتحرص على جمالها وسلامتها | | | |
| ١١ | تحرص أسرتي على التوازن بين مطالب البدن والعقل والروح | | | |
| ١٢ | يحمل أفراد أسرتي التمائم والتعاويذ معهم حيثما كانوا جلباً للحظ وحماية من الأخطار والنكبات | | | |
| ١٣ | تقدر أسرتي قيمة الوقت وتحرص على حسن استغلاله | | | |
| ١٤ | تسلي أسرتي صغارها بالقصص الديني ، وسير العظماء ، والخيال العلمي | | | |
| ١٥ | تؤمن أسرتي بالمثل القائل أصرف ما في الجيب يؤتيك ما في الغيب | | | |
| ١٦ | تحترم أسرتي الرأي الآخر ولو تعارض مع أفكارها | | | |
| ١٧ | تحترم أسرتي دراسة الفلسفة بدعوى تعارضها مع الدين | | | |
| ١٨ | يتمسح أفراد أسرتي بقبور الأولياء ، ويقدمون عندهم النذور تحقيقاً للأماني ، ودفعاً للأذى ، وانتقاماً من الأعداء | | | |
| ١٩ | النظام والتنظيم أسلوب سائد بين أفراد أسرتي | | | |
| ٢٠ | يتأثر أفراد أسرتي بالشائعات ويندفعون وراءها دون روية | | | |

| م | العبارة | الاستجابة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | أحياناً | نادراً |
| ٢١ | يفسر أفراد أسرتي جميع الظواهر والمواقف بشكل خرافي | | | |
| ٢٢ | يرفض أفراد أسرتي التحاور ويحسمون المواقف بأيديهم | | | |
| ٢٣ | القول الفصل والكلمة العليا لرأي العلم في أي موقف يهم أسرتي | | | |
| ٢٤ | تسيطر العاطفة على العقل في معظم قرارات أسرتي | | | |
| ٢٥ | القيمة الحقيقية للفرد في نظر أسرتي بما يملكه من أموال | | | |
| ٢٦ | تحترم أسرتي العلم والثقافة وتجل العلماء والمثقفين وتقدر دورهم | | | |
| ٢٧ | تنظر أسرتي للدراسات الإنسانية على أنها عديمة الجدوى في حياة الأفراد والمجتمع | | | |
| ٢٨ | تعتبر أسرتي الإنفاق على الهوايات الفنية والأدبية للأبناء ضرورة يجب الاهتمام بها | | | |
| ٢٩ | يفضل أفراد أسرتي جلسة مزاح على حضور مجلس علم وثقافة | | | |
| ٣٠ | في أي موقف لا تأخذ أسرتي بالظن أو التخمين وتحترم الاحتمال العلمي | | | |
| ٣١ | تعتبر أسرتي تعليم البنت مفسدة لها وتحرم تعليمها | | | |

| م | العبارة | الاستجابة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | أحياناً | نادراً |
| ٣٢ | للعقل سطوته والمنطق سلطانه على شهوات ونــزوات أفــراد أسرتي | | | |
| ٣٣ | تمقت أسرتي التعصـــب الأعمـــى والتحيـــز الظـــالم وتحبـــذ الموضوعية في كل أمر | | | |
| ٣٤ | يحرص أفراد أسرتي على متابعة الاختراعـــات والاكتشـــافات العلمية | | | |
| ٣٥ | يتمسك أفراد أسرتي بالقديم الموروث لمجرد أنه قديم موروث | | | |
| ٣٦ | من العيب أن يتنازل أفراد أسرتي عن آرائهم ولو ثبـــت لهـــم خطؤها | | | |
| ٣٧ | تشجع أسرتي الهوايات العلمية والترحـــال فـــي طلـــب العلـــم والمعرفة | | | |
| ٣٨ | تفضل أسرتي الوصفات البلدية وحلقات الزار علـــى العـــلاج الطبي والنفسي | | | |
| ٣٩ | أي قرار في أسرتي جمعي وليد البحث والدراسة المتأنية | | | |
| ٤٠ | يلهث أفراد أسرتي خلف اللذات الوقتية والمغريات الزائفة | | | |
| ٤١ | التواكلية والإتكال سبيل أفراد استري لتحقيق آمالهم | | | |
| ٤٢ | الزوجة في نظر أسرتي خادمة تابعة وليست شريكة حياة | | | |

| م | العبارة | الاستجابة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | أحياناً | نادراً |
| ٤٣ | تعتبر أسرتي الثقافة والمعرفة إحدى حاجاتها الأساسية فهي غذاء العقل والروح | | | |
| ٤٤ | نظر أفراد أسرتي تحت أقدامهم ولا يمتدون ببصرهم نحو المستقبل | | | |
| ٤٥ | ينبهر أفراد أسرتي بمظهر أي ثقافة وافدة دون الوعي بجوهرها | | | |
| ٤٦ | تجمع ثقافة أسرتي بين الأصالة والمعاصرة في قالب نموذجي | | | |
| ٤٧ | يتوفر قدر كبير من الوعي بقضايا المجتمع لدى أفراد أسرتي | | | |
| ٤٨ | تنظر أسرتي للثقافة على أنها بضاعة خاسرة لا تطعم خبزاً ولي زمانها | | | |
| ٤٩ | تفخر أسرتي أن من بين أعضائها من له نشاط ثقافي ملحوظ | | | |

الدرجة : توقيع المصحح

## التصحيح

| البعد | الدرجة |
|---|---|
| الاجتماعي | |
| الاقتصادي | |
| الثقافي | |
| الاجتماعي / الاقتصادي / الثقافي العام | |

توقيع المصحح

# ملحق رقم (٣)
# قائمة الكشف المبكر
# عن صعوبات التعلم النمائية لدى
# الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة
(إعداد : احمد عواد ، ١٩٩٤)

# قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

## تعليمات :

زميلي الفاضل ... زميلتي الفاضلة ...

أمامك مجموعة من العبارات التي من خلالها يمكن التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها طفلك داخل الفصل الدراسي ، وعليك قراءة كل عبارة من العبارات بدقة وتأني ، وتحديد مدى انطباق العبارة على سلوك طفلك داخل الفصل من خلال تعاملك معه أثناء العام الدراسي ، وذلك من خلال درجات الموافقة الموجودة أمام كل عبارة وهي :

- دائماً : تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في كل تصرفاته .
- غالباً : تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في معظم تصرفاته .
- أحياناً : تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في بعض الأحيان ، ولا تنطبق في أحيان أخرى .
- نادراً : تعني أن العبارة نادراً ما تنطبق على سلوك الطفل .

ويجب عليك وضع علامة (✓) أسفل درجة الموافقة التي تناسب سلوك طفلك كما تلاحظها أنت ، وليس للآخرين . وأعلم أن الإجابة الصحيحة تعتمد على الملاحظة الدقيقة لسلوك الطفل ، والانتباه إلى مدى تكرار هذا السلوك ، ومدى حدته ، والمهم أن يكون الحكم على سلوك الطفل صائباً غير مبالغ فيه .

## تطبيق القائمة وتصحيحها :

تطبق القائمة على معلمة رياض الأطفال التي أمضت سنة دراسية كاملة مع الطفل ، على أن يقوم بالإجابة على عبارات القائمة لكل طفل من الأطفال في الفصل على حدى ، ويعطى الطفل درجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وفق تسلسل مستويات الإجابة كما هي بالقائمة ، ويكون المجموع النهائي (٨٠) درجة ، فإذا حصل الطفل على أقل من (٦٠%) من مجموع

درجات القائمة يكون لديه صعوبات تعلم معرفية . وفيما يلي عرض لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المعرفية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .

| م | الأبعاد والعبارات | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً |
|---|---|---|---|---|---|
| A | **البعد الأول :** | | | | |
| | (أ) | | | | |
| ١ | يفهم كل ما يقوله المعلم في الفصل . | | | | |
| ٢ | يستطيع أن يردد الكلمات بعد سماعها من المعلم . | | | | |
| ٣ | يستطيع أن يردد الأعداد بعد سماعها في الفصل . | | | | |
| ٤ | يسمع صوت المعلم من أي مكان بالفصل . | | | | |
| | **البعد الأول :** | | | | |
| | (ب) | | | | |
| ٥ | يربط بين الصورة والحرف . | | | | |
| ٦ | ينطق الأحرف المتشابهة في الصوت نطقاً سليماً . | | | | |
| ٧ | ينطق جميع الأحرف الهجائية بدون خطأ . | | | | |
| ٨ | يذكر الأعداد من ١ إلى ١٠ | | | | |
| ٩ | ينطق الكلمات بطلاقة دون خطأ . | | | | |
| ١٠ | قادر على الحديث الشفهي مع الآخرين . | | | | |
| ١١ | يستطيع أن يصف ما شاهده من أحداث أو مواقف . | | | | |

| م | الأبعاد والعبارات | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | يعبر عن قصة من خلال صورة أمامه . | | | | |
| B | **البعد الثاني** | | | | |
| | (د) | | | | |
| ١٣ | كثير الالتفاف والحركة في الفصل وغير منتبه للشرح . | | | | |
| ١٤ | يميز بين الأحرف الهجائية بعضها وبعض ، وخاصة المتشابه منها . | | | | |
| ١٥ | يستطيع أن يميز بين الألوان بعضها وبعض | | | | |
| ١٦ | يميز بين الصور والأشكال بعضها وبعض | | | | |
| | **البعد الثاني** | | | | |
| | (ه) | | | | |
| ١٧ | يتذكر اسماء الصور والأشكال . | | | | |
| ١٨ | يتذكر الأحرف الهجائية . | | | | |
| ١٩ | يتذكر بعض البيانات الخاصة به والأسرة . | | | | |
| ٢٠ | يتذكر أحداث وقعت بالأمس . | | | | |
| | **البعد الثاني** | | | | |
| | (و) | | | | |
| ٢١ | يسمع الاسم الذي يعبر عن صورة ويشير إليها . | | | | |

| م | الأبعاد والعبارات | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٢ | يسمع أسماء أجزاء الجسم ويشير إليها . | | | | |
| ٢٣ | يمكنه التحرك للأمام والخلف بالعدد . | | | | |
| ٢٤ | يمكنه الوثب من المكان بالعدد . | | | | |
| | **البعد الثاني** | | | | |
| | (ز) | | | | |
| ٢٥ | يستطيع أن يحدد الاختلافات بين الأشكال وبعضها . | | | | |
| ٢٦ | يستطيع التعرف على الأشياء المتشابهة بين الأشكال . | | | | |
| ٢٧ | يستطيع التوصل بين الأشياء التي تنتمي لمجموعة واحدة . | | | | |
| ٢٨ | يمكنه معرفة اليمين واليسار – أعلى وأسفل | | | | |
| | **البعد الثاني** | | | | |
| | (ح) | | | | |
| ٢٩ | يمكنه التعرف على حل مشكلة بسيطة . | | | | |
| ٣٠ | يمكنه التصرف والوصول إلى شيء أمامه . | | | | |
| ٣١ | يتصرف بأمانة إذا وجد مبلغاً من المال . | | | | |
| ٣٢ | يتصرف بحكمة إذا تركته سيارة المدرسة . | | | | |

| م | الأبعاد والعبارات | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً |
|---|---|---|---|---|---|
| C | **البعد الثالث** | | | | |
| | **(ط)** | | | | |
| ٣٣ | يمكنه تقليب صفحات الكتاب والوصول إلى الصفحة المطلوبة . | | | | |
| ٣٤ | يستطيع ترتيب المكعبات وعمل أشكال مختلفة منها . | | | | |
| ٣٥ | يستطيع الإمساك بالقلم والكتابة به . | | | | |
| ٣٦ | يستطيع استخدام الألوان في الرسم . | | | | |
| | **البعد الثالث** | | | | |
| | **(ي)** | | | | |
| ٣٧ | يستطيع أن يقفز في أمان من ارتفاع بسيط . | | | | |
| ٣٨ | يستطيع السير وهو يحجل لمسافة معينة . | | | | |
| ٣٩ | يستطيع ارتداء وخلع ملابس الأنشطة بمفرده . | | | | |
| ٤٠ | يستطيع أن يقفز من مكانه لنقطة أخرى ليست بعيدة عنه . | | | | |

ملحق رقم (٤)

بطارية اختبارات لبعض

المهارات قبل الأكاديمية لأطفال

الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

(إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥)

# بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم

## القسم الأول : معلومات عامة :

اسم المفحوص : ..............................................................................

الجنس : (ذكر / أنثى) ..............................................................................

العنوان : ..............................................................................

الروضة : ..............................................................................

تاريخ الميلاد : .......................................السن : .......................................

اسم الفاحص : ..............................................................................

وظيفته : ..............................................................................

تاريخ تطبيق المقياس : / /

## القسم الثاني : الدرجات :

| المقاييس الفرعية | الدرجة |
|---|---|
| مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجي | .............................................. |
| مهارة التعرف على الحروف الهجائية | .............................................. |
| مهارة التعرف على الأرقام | .............................................. |
| مهارة التعرف على الأشكال | .............................................. |
| مهارة التعرف على الألوان | .............................................. |

| | |
|---|---|
| نمط أو أنماط صعوبات التعلم المميزة | .............................................. |

## القسم الثالث : استمارة الاستجابة :

### التعليمات :

**الأخت الفاضلة الأستاذة / ..........................................................................................................**

تحية طيبة وبعد ،،،

فيما يلي مجموعة من المقاييس الفرعية التي ينبغي عليك أن تقرأيها جيداً ، وأن تقومي بتقييم كل منها وفقاً لمدى انطباقها على الطفل كما ترينه أنت وتحددينه ، ومن ثم يجب أن تحددي أي العبارات في كل مقياس تنطبق على الطفل ، وأيها لا تنطبق عليه ، وذلك بوضع علامة (✓) أمام العبارة في الخانة التي ترين أنها هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة وفقاً لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة ، وذلك في الظروف العادية ، أي في غالبية المواقف ، ومع غالبية الأفراد ، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة ، فإذا كانت العبارة تنطبق تماماً عليه ، وتعبر عن سلوكه بصدق ضعي العلامة تحت (نعم) ، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضعي العلامة تحت (لا) ، حيث يوجد اختيارين أمام كل عبارة هما : (نعم ، لا) .

كما نرجو منك ألا تتركي أي عبارة دون أن تضعي أمامها علامة (✓) ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة ، وأخرى خطأ ، ولكن المهم أن تعبر الإجابة فعلاً بشكل دقيق عن سلوك الطفل استجاباته ، وذلك وق ما ترينه عليه باستمرار ، وان تدل فعلاً عن حقيقة ما يتسم به .

ونشكر لك حسن تعاونك معنا ،،،،

**الباحث**

| العبارة | نعم | لا |
| --- | --- | --- |
| **أولاً : مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجي** | | |
| ١. يبدي الطفل تقبلاً للسجع والأغاني المنغمة . | | |
| ٢. يربط بين الصور والكلمات التي تدل عليها . | | |
| ٣. يربط بين الحرف الهجائي والصوت الدال عليه . | | |
| ٤. يمكنه أن يجزئ الكلمة إلى مقاطع وأصوات . | | |
| ٥. يستخدم الأصوات كي يتمكن من تهجي الكلمات البسيطة . | | |
| ٦. يجيد تسمية الأشياء المختلفة . | | |
| ٧. بمقدوره أن يقوم بالتمييز الصوتي لما يسمعه . | | |
| ٨. يمكنه أن يضم المقاطع والأصوات المختلفة معاً عندما نعرضها عليه كي يحصل على كلمات جديدة . | | |
| ٩. يحفظ الأغنية الخاصة بالحروف الهجائية ويؤديها أداءً صوتياً جيداً . | | |
| ١٠. يحفظ الأغنية الخاصة بالأرقام ويؤديها جيداً من الناحية الصوتية . | | |
| ١١. يمكنه أن يقوم بحذف أصوات معينة من الكلمة ليحصل على كلمات جديدة . | | |
| ١٢. بمقدوره أن يستبدل أصوات معينة من الكلمة ليحصل على كلمات جديدة . | | |
| ١٣. يقوم بإضافة صوت أو أصوات معينة إلى الكلمة كي يحصل على كلمات جديدة . | | |
| ١٤. يقوم بتجزئة الجملة إلى كلمات . | | |
| ١٥. يمكنه أن يقوم بتحديد تلك المقاطع التي تتضمنها الكلمة وأن ينطلق بها . | | |

| العبارة | نعم | لا |
| --- | --- | --- |
| ١٦. باستطاعته أن يقوم بتجزئة المقاطع إلى عدة أصوات . | | |
| ١٧. يمكنه أن يذكر العديد من الكلمات التي تتفق مع كلمة معينة في السجع أو التنغيم . | | |
| ١٨. يستطيع أن يتعرف على الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت عندما نعرض على مسامعه عدة كلمات . | | |
| ١٩. بمقدوره أن يحدد تلك الأصوات التي تتألف منها كلمات معينة . | | |
| ٢٠. يجد متعة في اللعب بالكلمات . | | |
| **ثانياً : مهارة التعرف على الحروف الهجائية** | | |
| ١. يعرف الطفل الحروف الهجائية جيداً . | | |
| ٢. يميز بسهولة بين الحروف الهجائية المتشابهة . | | |
| ٣. يتغنى بالحروف الهجائية ويحددها من خلال الأغنية . | | |
| ٤. يصنف الحروف الهجائية جيداً وفقاً لشكلها . | | |
| ٥. من السهل عليه أن يتعرف على الحروف الهجائية حتى غير المتشابهة منها . | | |
| ٦. يدرك التشابه والاختلاف بين مختلف الحروف الهجائية . | | |
| ٧. يضم الحروف الهجائية معاً حتى يتمكن من تكوين كلمة . | | |
| ٨. يكتب الحروف الهجائية بصورة جيدة غير معكوسة . | | |
| ٩. يبدي الطفل تقبلاً جيداً للحروف الهجائية . | | |
| ١٠. يعيد ترتيب الحروف الهجائية في الكلمة ليحصل على كلمة جديدة . | | |

| لا | نعم | العبارة |
|---|---|---|
| | | ١١. يجد متعة في اللعب بتلك الألعاب التي تتضمن الحروف الهجائية . |
| | | ١٢. يرتب بطاقات الحروف أو المكعبات وفقاً لترتيب الحروف الهجائية . |
| | | ١٣. يربط بين الحرف الأول بالكلمة وبين الكلمة نفسها .. |
| | | ١٤. يحدد الحرف الأول بالكلمة بمجرد أن يرى الصورة الدالة عليها . |
| | | ١٥. يميز صوتياً بين الحروف الهجائية المختلفة . |
| | | ١٦. يمكن أن يقوم بتجزئة الكلمة إلى حروف . |
| | | ١٧. باستطاعته أن يميز بين عدة كلمات وفقاً لموضع حرف معين فيها . |
| | | ١٨. بإمكانه أن يحدد تلك الحروف التي تضمها كلمة معينة وتتألف منها . |
| | | ١٩. يجد متعة كبيرة في القيام بتركيب الحروف الهجائية في مواضعها بلوحة الحروف . |
| | | ٢٠. يحضر الحرف الصحيح عندما نطلب منه ذلك . |
| | | **ثالثاً : مهارة التعرف على الأرقام** |
| | | ١. يمكنه أن بعد من (١-١٠) دون أي صعوبة . |
| | | ٢. يعرف شكل الأرقام جيداً . |
| | | ٣. يميز بين الأرقام المختلفة بسهولة . |
| | | ٤. يرتب الأرقام أو أي مجموعات منها تصاعدياً . |
| | | ٥. يرتب الأرقام من (١-١٠) تنازلياً وذلك بشكل يسير . |

| العبارة | نعم | لا |
| --- | --- | --- |
| ٦. يضع الأشياء المختلفة أو أدوات اللعب في مجموعات مختلفة بحسب العدد . | | |
| ٧. يقارن بين المجموعات المختلفة وفقاً لعدد العناصر التي تؤلف كلاً منها . | | |
| ٨. يستخدم الرمز (=) جيداً للمقارنة بين عدد عناصر المجموعات المختلفة . | | |
| ٩. يمكنه أن يقارن بين الأعداد المختلفة وفقاً لما إذا كانت مثل هذه الأعداد أكبر أو أصغر من بعضها البعض . | | |
| ١٠. يربط بين الرقم ومجموعة العناصر الدالة عليه . | | |
| ١١. يجيد القيام بتلك الألعاب التي تتضمن الأرقام . | | |
| ١٢. يمكنه أن يتلاعب بالأرقام . | | |
| ١٣. بمقدوره أن يصنف الأرقام إلى ما هو زوجي وما هو فردي . | | |
| ١٤. يطابق بين عدة مجموعات مختلفة من الأشياء وفقاً لعدد عناصر كل منها . | | |
| ١٥. يتغنى بأغنية للأرقام كتطبيق عليها وتحديد لشكلها . | | |
| ١٦. يمكنه أن يقوم بالمزاوجة بين المجموعات متساوية العدد . | | |
| ١٧. يعد من تلقاء نفسه أي أشياء أو أدوات لعب توجد أمامه . | | |
| ١٨. يشير إلى الرقم الصحيح بمجرد أن نطلب منه ذلك . | | |
| ١٩. يمكنه أن يحدد الأصوات المتضمنة في نطق أي رقم . | | |
| ٢٠. يجب القيام بالألغاز التي تعتمد على الأرقام . | | |

| العبارة | نعم | لا |
| --- | --- | --- |
| **رابعاً : مهارة التعرف على الأشكال** | | |
| ١. يجد متعة كبيرة في اللعب بالأشكال المختلفة . | | |
| ٢. يعرف العديد من الأشكال جيداً . | | |
| ٣. يمكنه أن يميز بين الأشكال المختلفة بسهولة . | | |
| ٤. يضع العديد من الأشياء في مجموعات وفقاً للشكل الذي يميزها . | | |
| ٥. يدرك الفرق بين المربع والمستطيل . | | |
| ٦. بمقدوره أن يميز المثلث عن الشكل الهرمي . | | |
| ٧. يدرك التشابه والاختلاف بين الأشكال المختلفة . | | |
| ٨. يمكنه أن يضم مربعين معاً ليحصل على مستطيل . | | |
| ٩. يحب أن يحدد شكل اللعبة التي يلعب بها . | | |
| ١٠. باستطاعته أن يميز بين الشكل المغلق والشكل المفتوح . | | |
| ١١. يميل إلى تذكر اللعبة وفقاً لشكلها الهندسي . | | |
| ١٢. يشير إلى الشكل الصحيح إذا ما سألناه عنه . | | |
| ١٣. يقوم بتركيب أجزاء لغز معين كي يحصل على شكل محدد . | | |
| ١٤. يستطيع أن يحدد مجموعات الأشياء التي عادة ما تأخذ شكلاً معيناً . | | |
| ١٥. باستطاعته أن يدمج بين الأشكال كي يحصل على شكل جديد . | | |

| لا | نعم | العبارة |
|---|---|---|
| | | ١٦. يسمي كل شكل باسمه الصحيح . |
| | | ١٧. يجد متعة في اللعب بالمكعبات لتكوين أشكال متباينة . |
| | | ١٨. من أسهل الطرق لديه لمعرفة الحروف الهجائية والأعداد ربطها بأشكالها . |
| | | ١٩. يمكنه أن يحدد عدد الأصوات المتضمنة في نطق أي رقم . |
| | | ٢٠. يجب القيام بالألغاز التي تعتمد على الأرقام . |
| | | **خامساً : مهارة التعرف على الألوان** |
| | | ١. يدرك الطفل ألوان الطيف جيداً . |
| | | ٢. لا يستغرب عندما يسمع كلمة قوس قزح . |
| | | ٣. يميز بين مختلف الأشياء وفقاً للونها . |
| | | ٤. حينما نطلب منه أن يلون موضعاً معيناً بلون محدد فإنه لا يخطئ . |
| | | ٥. يجد متعة كبيرة في التلوين ، حيث يميز بسهولة بين الألوان . |
| | | ٦. يعرف أدوات اللعب بألوانها . |
| | | ٧. يمكنه أن يميز بين الفاتح والغامق من الألوان . |
| | | ٨. يميز بين الألوان جيداً مع اختلاف درجاتها . |
| | | ٩. يمكنه أن يربط درجات اللون الأصلي . |
| | | ١٠. يصنف الأشياء ذات اللون الواحد وفقاً لدرجات اللون . |

| العبارة | نعم | لا |
| --- | --- | --- |
| ١١. يدرك بعض الألوان وفقاً لأحداث يومية معتادة . | | |
| ١٢. بمقدوره أن يحدد تلك الألوان التي تضمها لوحة معينة . | | |
| ١٣. يضع المكعبات أو الألعاب في مجموعات وفقاً لألوانها . | | |
| ١٤. باستطاعته أن يرسم العلم وأن يلونه بشكل صحيح . | | |
| ١٥. يمكنه أن يحدد الألوان الأكثر ارتباطاً بملابس البنات أو البنين . | | |
| ١٦. من السهل عليه أن يتعرف على الألوان حتى غير المتماثل أو المتشابه منها . | | |
| ١٧. يضم الألوان أو يركبها معاً ليحصل على أشكال محددة مألوفة . | | |
| ١٨. يجيد تركيب أجزاء اللغز عن طريق التركيز في اللون . | | |
| ١٩. لديه درجة معقولة من الوعي باستخدام الألوان ودرجاتها . | | |
| ٢٠. ينتبه للون المثير أو المدخل الحسي بدرجة كبيرة . | | |

## ملحق رقم (٥)

## مقياس الكفاءة الاجتماعية

## لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية

(إعداد : أسماء السرسي ، أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٠)

# مقياس الكفاءة الاجتماعية
# لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية

اسم الطفل : ..................................................................................................

العنوان : ..............................................................................................................

تاريخ الميلاد : ...................................السن : ..................................................

الفئة العمرية : ٢,٦ - ٢,١١ ( ) ٣,٠٠-٣,١١ ( )
٤,٠٠-٤,١١ ( ) ٥,٠٠- ٥,٦ ( )

الجنس : (ذكر / أنثى) ..............................................................................

تاريخ إجراء البحث : ...............................................................................

المستوى المهني لولي الأمر : ..........

**منخفض** : الوالد لا يعمل ، عامل غير ماهر ، أو شبه ماهر (عامل بناء ، بواب ، كاتب ، بائع في محل) .

**مرتفع** : عامل ماهر ، شبه مهني (مساعد مهندس ، فني ، محاسب ، مدير مكتب)، مهني أو تنفيذي (محامي ، طبيب ، مهندس ، مدير ، صاحب عمل)

## تعليمات :

ضع علامة (✓) في الخانة التي تمثل أقرب وصف للطفل موضوع الملاحظة ، مع مراعاة أن رقم (١) تمثل الحد الأدنى للمهارة ، ورقم (٤) تمثل الحد الأقصى للمهارة . برجاء التأكد من تقدير الطفل على كل فقرة من الفقرات الثلاثين .

ونشكرك على تعاونك ....

# صفحة البروفيل

| الفقرة | (١) | (٢) | (٣) | (٤) |
|---|---|---|---|---|
| ١. التعرف . | | | | |
| ٢. استخدام أسماء الآخرين . | | | | |
| ٣. تحية الطفل الجديد . | | | | |
| ٤. الاستخدام الآمن للمعدات . | | | | |
| ٥. الإبلاغ عن الحوادث . | | | | |
| ٦. الاستمرار في الأنشطة . | | | | |
| ٧. أداء المهام المطلوبة . | | | | |
| ٨. إتباع التعليمات اللفظية . | | | | |
| ٩. إتباع التعليمات الجديدة . | | | | |
| ١٠. تذكر التعليمات . | | | | |
| ١١. الشرح لأطفال آخرين . | | | | |
| ١٢. التعبير عن الحاجات . | | | | |
| ١٣. الاقتراض . | | | | |
| ١٤. إعادة الممتلكات إلى أصحابها . | | | | |
| ١٥. المشاركة . | | | | |

| (٤) | (٣) | (٢) | (١) | الفقرة |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ١٦. مساعدة الآخرين . |
| | | | | ١٧. اللعب مع الآخرين . |
| | | | | ١٨. المبادأة بالانضمام للجماعة . |
| | | | | ١٩. المبادأة بالأنشطة الجماعية . |
| | | | | ٢٠. إعطاء التوجيهات للعب . |
| | | | | ٢١. أخذ الدور في النشاط . |
| | | | | ٢٢. الاستجابة للإحباط . |
| | | | | ٢٣. الاعتماد على الكبار . |
| | | | | ٢٤. تقبل القيود . |
| | | | | ٢٥. الانتقال إلى عمل جديد . |
| | | | | ٢٦. تغيير الأسلوب المتبع . |
| | | | | ٢٧. التأكيد في الأماكن العامة . |
| | | | | ٢٨. الاستجابة للكبار غير المعروفين . |
| | | | | ٢٩. الاستجابة للمواقف المألوفة . |
| | | | | ٣٠. طلب المساعدة . |

الدرجة الخام (مجموع الدرجات) : ..............................................................

رقم جدول المعايير المستخدمة : ..............................................................

الدرجة الثانية : ..............................................................

١) **التعرف :**

أ. يذكر اسمه الأول فقط .

ب. يذكر اسمه بالكامل .

ج. يذكر اسمه بالكامل وسنه .

د. يذكر اسمه بالكامل وسنه وعنوانه .

٢) **مناداة الآخرين بأسمائهم :**

أ. لا يذكر الأسماء الصحيحة عند التعامل مع من حوله .

ب. يذكر أسماء مالا يزيد على خمسة من الأطفال أو الراشدين .

ج. يذكر أسماء من خمسة إلى عشرة أطفال .

د. يذكر أسماء معظم أو جميع من حوله من الأطفال والراشدين .

٣) **تحية الطفل الجديد :** حينما يلتحق طفل جديد بالجماعة :

أ. يهجم على الطفل الجديد كأسلوب للتحية (يجذبه ، يدفعه ، يلكمه) .

ب. يقوم باحتكاك جسدي محدود مع الطفل الجديد (يربت على كتفه ، يلكزه بخفة ، يربت عليه مع المبادأة في الاتصال اللفظي) .

ج. يبادئ عادة بالاتصال اللفظي وأحياناً يلمس الطفل الجديد .

د. دائماً يعتاد الحوار اللفظي مع الطفل بدون أي احتكاك جسدي .

٤) **الاستخدام الآمن للأدوات :**

أ. حين يقوم بنشاط فإنه يتجاهل مقدار ارتفاع المكان ، أو ثقل الشيء ، أو المسافة بينه وبين الشيء (مثل تسلق الأشياء غير المستقرة ، قذف اللعب إلى أعلى ، القفز على أشياء غير متزنة) .

ب. يمارس الأنشطة الخطرة مع طلب المعاونة أحياناً ، والاندفاع إلى الخطر أحياناً أخرى .

ج. يمارس الأنشطة الخطرة ويطلب المعاونة دائماً حينما يواجه الخطر .

د. يصلح الأشياء الخطرة ويطلب المعاونة قبل ممارسة الأشياء الخطرة .

٥) **الإبلاغ عن الحوادث** : حينما تحدث حادثة (انزلاق ، كسر)

أ. لا يبلغ عن الحوادث .

ب. أحياناً يبلغ عن الحوادث .

ج. كثيراً يبلغ عن الحوادث .

د. دئماً يبلغ عن الحوادث .

٦) **الاستمرار في الأنشطة** :

أ. يتجول بين الأنشطة بدون تفاعل .

ب. يستمر في نشاط معين لكن من السهل أن ينصرف انتباهه إلـى ملاحظـة أنشـطة الآخرين .

ج. يستمر في نشاط معين ويتركه فقط حينما يعوقه الآخرون .

د. يستمر في نشاطه حتى لو تعرض لإعاقة من الآخرين .

٧) **أداء المهام** :

أ. عادة نطلب منه أداء العمل أكثر من ثلاث مرات قبل تنفيذه .

ب. يؤدي العمل من المرة الأولى ، ولكنه يتكاسل ويحتاج أن نذكره أكثر من مرة .

ج. يؤدي العمل من المرة الأولى ، ولكنه يتباطأ في استكماله .

د. يبدأ العمل عندما يطلب منه ، مع استكمال العمل في نشاط .

٨) **إتباع التعليمات اللفظية** : يمكنه إتباع التعليمات اللفظية :

أ. إذا كانت مصحوبة بإيضاحات لكيفية العمل .

ب. بدون إيضاحات ، وكان المطلوب إتباع أمر واحد محدد .

ج. بدون إيضاحات ، عندما يكون المطلوب إتباع أثنين من التعليمات المحددة .

د. بدون إيضاحات ، عندما يكون المطلوب إتباع ثلاثة أو أكثر من التعليمات .

٩) **إتباع تعليمات جديدة** :

أ. ينفذ إحدى التعليمات المعروفة له .

ب. ينفذ إحدى التعليمات الجديدة لأول مرة عندما يطلب منه ذلك .

ج. ينفذ إحدى التعليمات الجديدة وفي نفس الوقت الذي ينفذ التعليمات المعروفة له من قبل

د. ينفذ عدداً من التعليمات الجديدة في نفس الوقت الذي ينفذ التعليمات المعروفة .

١٠) **تذكر التعليمات :**

أ. عادة يحتاج إلى تكرار التعليمات أو الإيضاحات قبل أن يؤدي النشاط بنفسه .

ب. يحتاج إلى التكرار أو التذكر أو التأكيد بأنه يتبع التعليمات بصورة صحيحة .

ج. نادراً ما يحتاج إلى تكرار التعليمات الخاصة بجزء من النشاط قبل استكمال النشاط .

د. يؤدي العمل بدون حاجة إلى تكرار التعليمات .

١١) **تقديم الشرح للأطفال الآخرين :** عند محاولته شرح كيفية عمل شيء لطفل آخر (مثل تجميع الأشياء ، أداء لعبة ، الخ) :

أ. لا يستطيع أن يشرح كيفية العمل .

ب. يقدم شرحاً ناقصاً .

ج. يقدم شرحاً كاملاً ولكنه عام وغير محدد .

د. يقدم شرحاً كاملاً مفصلاً .

١٢) **التعبير عن حاجاته :**

أ. من الصعب أن يعبر عن رغباته لفظياً ، ويعبر عنها بالإشارة ، أو الصراخ ، أو جذب الوالدين نحوها ، الخ .

ب. أحياناً يعبر عن رغباته لفظياً ، لكنه عادة يخلط تعبيراته بالحركات والانفعال .

ج. عادة يعبر عن رغباته لفظياً ، وليخلطها أحياناً بحركات تعبيرية .

د. عادة يعبر عن رغباته لفظياً .

١٣) **الاقتراض :**

أ. يأخذ الأشياء من يد الآخرين دون استئذان .

ب. أحياناً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم .

ج. كثيراً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم .

د. عادة يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم .

**١٤) إعادة الأشياء إلى أصحابها :** عندما يقترض شيئاً

أ. نادراً ما يحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها .

ب. أحياناً ما يحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها .

ج. كثيراً ما يحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها .

د. عادة يعيد الممتلكات إلى أصحابها .

**١٥) المشاركة :**

أ. لا يشارك الأطفال الآخرين في ألعابهم أو أدواتهم .

ب. يشارك الأطفال الآخرين فقط عند تدخل الكبار .

ج. أحياناً يشارك الأطفال الآخرين بناء على رغبتهم .

د. كثيراً ما يشارك الأطفال الآخرين بناء على رغبتهم .

**١٦) مساعدة الآخرين :** عندما يواجه طفل آخر مشكلة أو صعوبة (مثل صعوبة تشغيل لعبة أو صعوبة ارتداء ملابسه) :

أ. لا يساعد الطفل الآخر نهائياً .

ب. لا يساعد الطفل الآخر إلا إذا كانا يلعبان سوياً .

ج. يتوقف عن اللعب أحياناً لمساعدة طفل آخر .

د. يتوقف عن اللعب كثيراً لمساعدة طفل آخر .

**١٧) اللعب مع الآخرين :**

أ. يلعب عادة مع نفسه .

ب. يقتصر في لعبه مع الآخرين على طفل أو اثنين .

ج. أحياناً يلعب مع مجموعة من الأطفال .

د. عادة يلعب مع مجموعة من الأطفال (ثلاثة أو أكثر) .

١٨) **المبادأة بالانضمام للأنشطة** : حينما يندمج الطفل في نشاط يسمح بانضمام أطفال آخرين إليه :

أ. يتكاسل في التقدم للانضمام للنشاط .

ب. يبادئ نوعاً ما في التقدم للانضمام للنشاط .

ج. كثيراً ما يبادئ في الانضمام للنشاط .

د. دائماً يبادئ في الانضمام للنشاط .

١٩) **المبادأة بالنشاط الجماعي** :

أ. دائماً يبادئ بعمل أنشطة يؤديها بمفرده .

ب. يبادئ بالأنشطة الفردية ويسمح لطفل واحد بالانضمام إليه .

ج. أحياناً يبادئ بأنشطة تحتاج لطفلين أو أكثر إنجازها .

د. كثيراً ما يبادئ بأنشطة ذات طبيعة جماعية .

٢٠) **إعطاء توجيهات للعب** : عندما يلعب مع الآخرين :

أ. يتبع توجيهات الآخرين بدقة .

ب. أحياناً يقدم اقتراحات لتوجيه اللعب .

ج. كثيراً ما يقدم اقتراحات لتوجيه اللعب .

د. دائماً ما يقدم اقتراحات لتوجيه اللعب .

٢١) **الحصول على دوره في النشاط** :

أ. كثيراً ما يقاطع الآخرين أو يدفعهم خارج اللعبة كي يحصل على دوره في النشاط .

ب. يحاول أن يأخذ دوره في النشاط بالتدقيق في وقت الآخرين دون دفع أو شجار .

ج. ينتظر دوره في النشاط ، ولكنه يستفز أو يدفع الذين من حقهم الدور قبله .

د. ينتظر دوره في النشاط ، أو ينتظر أن ينادى عليه .

٢٢) **الاستجابة للإحباط** : عندما لا يتحقق له ما يريد أو تسوء الأمور :

أ. يصاب بنوبة غضب (يصرخ ، يركل ، يقذف الأشياء ، الخ) .

ب. يبحث عن نشاط بديل بدون طلب المساعدة في حل المشكلة .

ج. يطلب المساعدة من الآخرين في حل المشكلة بدون محاولة حلها بنفسه .

د. يطلب مساعدة الآخرين في حل المشكلة بعد بذل الجهد لحلها بنفسه .

٢٣) **الاعتماد على الكبار (الراشدين)** : يستمر في نشاطه بغير تدخل من الكبار سواء بالمشاركة أو التشجيع :

أ. نادراً .

ب. أحياناً .

ج. كثيراً .

د. دائماً .

٢٤) **تقبل القيود** : عندما يضع الكبار قيوداً على نشاط الطفل (مساحة محددة للعب ، استخدام أدوات معينة للنشاط ، نوع النشاط) يتقبل الطفل هذه القيود :

أ. نادراً .

ب. أحياناً .

ج. كثيراً .

د. دائماً .

٢٥) **تأثير تغيير النشاط** : عند الانتقال من نشاط إلى آخر :

أ. يحتاج إلى توجيه من جانب الراشدين (يأخذه من يده ، يوجهه) .

ب. لا يتحرك نحو النشاط الجديد حتى يتم استكمال ترتيبات هذا النشاط .

ج. يتحرك نحو النشاط الجديد عندما تعلن المعلمة عن بدء ذلك النشاط .

د. يتحرك نحو النشاط الجديد بدون دعوة أو إشارة من أحد .

٢٦) **تغيير الأسلوب المتبع (الروتين)** : يتقبل الطفل التغيير في الروتين (الجدول اليومي ، ترتيب الغرفة) بدون مقاومة أو غضب :

أ. نادراً .

ب. أحياناً .

ج. كثيراً .

د. دائماً .

٢٧) **التأكيد في الأماكن العامة :** عندما يؤخذ الطفل إلى الأماكن العامة يجب أن نعيد التأكيد لفظياً وعملياً :

أ. نادراً .

ب. أحياناً .

ج. كثيراً .

د. دائماً .

٢٨) **الاستجابة للغرباء الكبار :**

أ. يتجنب أو ينسحب من أي احتكاك بالكبار (غير المألوفين) .

ب. إذا وجد نفسه قريباً من الكبار الغرباء ، فإنه يتجنبهم لكن عندما يقترب مرة ثانية فإنه يستجيب .

ج. يستجيب لمبادأة الكبار الغرباء لكنه لا يبادئ بالاتصال .

د. على استعداد للتعامل مع الكبار .

٢٩) **المواقف غير المعتادة (غير المألوفة) :**

أ. يقصر نفسه على الأنشطة التي مارسها مسبقاً .

ب. ينضم للنشاط الجديد إذا رأى أطفال آخرين قد انضموا إليه .

ج. ينضم مع الأطفال الآخرين في نشاط يعتبر جديداً بالنسبة للجميع .

د. يقوم بنشاط جديد حتى لو لم يشاركه فيه أحد .

٣٠) **طلب المساعدة :** عندما يقوم بنشاط يحتاج فيه إلى مساعدة :

أ. يترك النشاط بدون طلب مساعدة .

ب. يستمر في النشاط فقط إذا قدمت له المساعدة .

ج. يستمر في النشاط حتى آخر لحظة يضطر فيها لطلب المساعدة .

د. يطلب المساعدة من الآخرين بعد محاولات قليلة .

| |
|---|
| الدرجة الكلية : .................................. |

ملحق رقم (٦)

مقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة

(إعداد الباحثة)

# مقياس الاستعداد المدرسي
# لطفل الروضة في مرحلة ما قبل المدرسة

اسم الطفل : ..............................................................................................

العنوان : ................................................................................................

تاريخ الميلاد : .........................................السن : .......................................

الجنس : (ذكر / أنثى) ......................................................................

أسم الروضة : ..........................................................................................

**تاريخ إجراء الفحص :** ......................................................................

عدد أيام **مكوث الطفل بالروضة :** ...........................................................

**أسم القائم بالفحص :** .........................................................................

## تعليمات :

تتكون أبعاد المقياس من أربعة اختبارات أساسية ، وكل اختبار يتكون من عدة اختبارات فرعية الهدف منها الكشف عن مدى استعداد طفل الروضة في كل جانب من جوانب التعلم الآتية :

أولاً : **الاختبار الأول :** يتضمن الاختبارات الفرعية التالية : (١٧ درجة)

- التعرف على الألوان . (٦ درجات)
- التعرف على الأشكال . (٥ درجات)
- نسخ الأشكال . (٦ درجات)

**ثانياً : الاختبار الثاني** : يتضمن الاختبارات الفرعية التالية : (١٧ درجة)

- وصف الصورة . (٥ درجات)
- تحديد الوضع . (٦ درجات)
- التعرف المكاني . (٦ درجات)

**ثالثاً : الاختبار الثالث** : يتضمن الاختبارات الفرعية التالية : (١٧ درجة)

- التعرف على الأعداد . (٩ درجات)
- العد . (٨ درجات)

**رابعاً : الاختبار الرابع** : يتضمن الاختبارات الفرعية التالية : (١٧ درجة)

- التعرف على الحروف الهجائية . (٩ درجات)
- الكتابة . (٨ درجات)

عزيزتي معلمة الروضة .... عليك تطبيق المقياس على الأطفال بصورة فردية باستخدام البطاقات الاختبارية ، والاستعانة بكراسة الأسئلة ، مع ضرورة مراعاة البدء بإقامة علاقة حميمة بينك وبين الطفل المطبق عليه ، دون أن يخل ذلك بمقتضيات الأداء المهني الكفء بطبيعة الحال . كذلك الالتزام الحرفي بالتعبيرات اللفظية التي صيغت بها بنود المقياس ، وتحصل الإجابة الصحيحة لكل اختبار فرعي على (١٧) درجة ، وعلى ذلك تتراوح درجات هذا المقياس بين (صفر– ٦٨) درجة . وتدل الزيادة في الدرجات التي يحصل الطفل عليها على مستوى مرتفع من الاستعداد المدرسي ، والعكس صحيح .

**ونشكركم على حسن تعاونكم ،،،**

**الباحثة**

# الاختبار الأول : التعرف على الألوان ، والأشكال ، ونسخ الأشكال

## أولاً : التعرف على الألوان : (يعطى الطفل درجة واحدة لكل استجابة صحيحة)

تقوم المعلمة بعرض بطاقات ملونة على الطفل ، ثم تقول له : أنظر إلى هذه البطاقات التي أمامك ، ولاحظ اختلاف ألوانهم ، ثم تبدأ المعلمة الأسئلة :

١) أعطني البطاقة الصفراء . ( )

٢) ما لون هذه البطاقة ؟ (وتشير إلى البطاقة الزرقاء) ( )

٣) أعطني البطاقة الخضراء . ( )

٤) ما لون هذه البطاقة ؟ (وتشير إلى البطاقة السوداء) ( )

٥) أعطني البطاقة الحمراء . ( )

٦) ما لون هذه البطاقة ؟ (وتشير إلى البطاقة البرتقالية) ( )

**ملحوظة** : يمكن للمعلمة مساعدة الطفل في أول سؤال فقط إذا تعذر عليه التعرف على البطاقة الأولى ، ولكن لا يتم مساعدته مرة أخرى في هذا الجزء من الاختبار .

## ثانياً : التعرف على الأشكال : (يعطى الطفل درجة واحدة لكل استجابة صحيحة)

تقوم المعلمة بعرض بطاقات مصورة على الطفل ، ثم تقول له : أنظر إلى هذه البطاقات التي أمامك ، ولاحظ اختلاف الأشكال بها ، ثم تبدأ المعلمة الأسئلة :

٧) أعطني البطاقة المرسوم بها الدائرة . ( )

٨) ما هذا الشكل ؟ (وتشير إلى المثلث) ( )

٩) أعطني البطاقة المرسوم بها المربع . ( )

١٠) ما هذا الشكل ؟ (وتشير إلى المستطيل) ( )

١١) أعطني البطاقة المرسوم بها الخطان المتقاطعان . ( )

**ملحوظة :** يمكن للمعلمة مساعدة الطفل في أول سؤال فقط إذا تعذر عليه التعرف علـــى البطاقة الأولى ، ولكن لا يتم مساعدته مرة أخرى في هذا الجزء من الاختبار .

**ثالثاً : نسخ الأشكال : (يعطى الطفل درجتان لكل محاولة ناجحة)**

تقوم المعلمة بتوفير قلم رصاص ، وورق مرسوم بها أشكال مختلفة وبها مساحة تسمح للطفل بالرسم بها ، ثم تقول للطفل : أنظر إلى هذا المربع الذي أمامك ، هل يمكنك رسم مربع مثله ... وتكرر المعلمة ما سبق في حالة الدائرة ، والخطان المتقاطعان .

وعلى المعلمة ملاحظة يد الطفل التي يرسم بها أهي اليد اليمنى أم اليسرى ، أم يرسم بكلتا يديه ، أم يبدل بين كلتا يديه وهو يرسم . مع الأخذ في الاعتبار أن المحاولة الناجحة بالنسبة للدائرة عدم احتوائها على زوايا ، أما إذا كانت غير كاملة الدوران ، أو بيضاوية الشكل فتعتبر المحاولة ناجحة . وكذلك بالنسبة للمربع تعتبر المحاولة الناجحة أن تكون الزوايا محددة بشكل صحيح ، أما إذا كانت الزوايا منحنية فتعتبر المحاولة فاشلة . وبالنسبة للخطان المتقاطعان فشرط نجاح المحاولة أن يكون الخطان متقاطعان في المنتصف تقريباً ويشبهان لحد كبير الرسم الذي أمامه .

| الشكل | المحاولة الأولى | المحاولة الثانية | الدرجة |
|---|---|---|---|
| ○ | | | |
| □ | | | |
| + | | | |

## الاختبار الثاني : وصف الصورة ، وتحديد الوضع ، والتعرف المكاني :

### أولاً : وصف الصورة :

تقوم المعلمة بعرض بطاقة مصورة على الطفل ، ثم تقول له : أنظر إلى هذه البطاقات التي أمامك ، ولاحظ ما في الصورة ، ثم تبدأ المعلمة الأسئلة :

(الحد الأقصى ٥ درجات)



١) ماذا ترى في هذه الصورة ؟

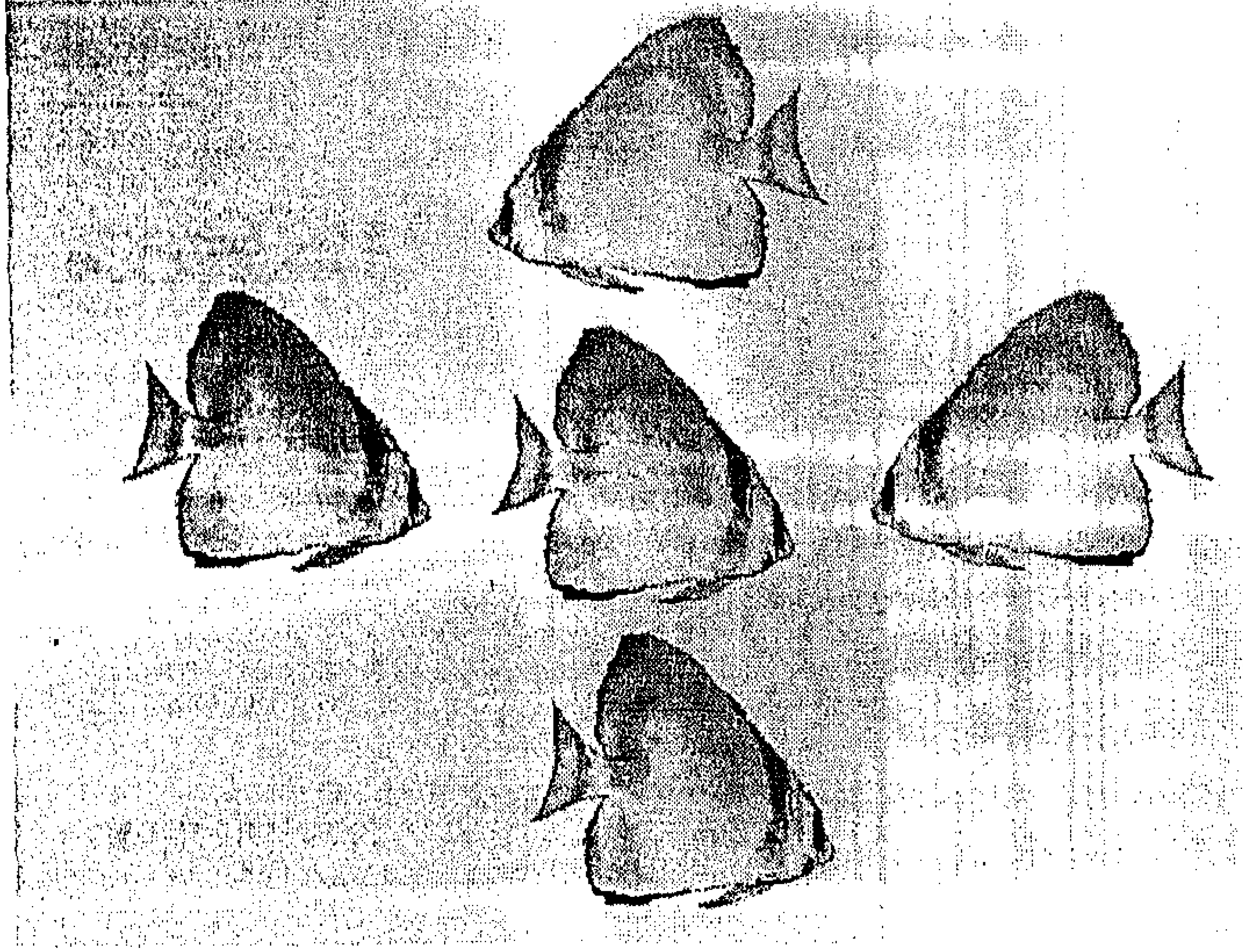
فإذا أجاب الطفل وقال (خضار وفاكهة) يأخذ درجتان أما إذ قال خضار فقـط ، أو فاكهة فقط فيأخذ درجة واحدة . ثم ترجع والمعلمة وتقول للطفل :

٢) أوصف لي ما في الصورة :

تعطى درجة للطفل لكل مسمى من الخضار والفاكهة بحد أقصى ثلاث درجات

### ثانياً : تحديد الوضع :

تقوم المعلمة بعرض بطاقة مصورة على الطفل ، ثم تقول له : أنظر إلى هذه البطاقات التي أمامك ، ولاحظ ما في الصورة ، ثم تبدأ المعلمة الأسئلة :



٣) أين السمكة التي بالأعلى ؟ (درجة واحدة)

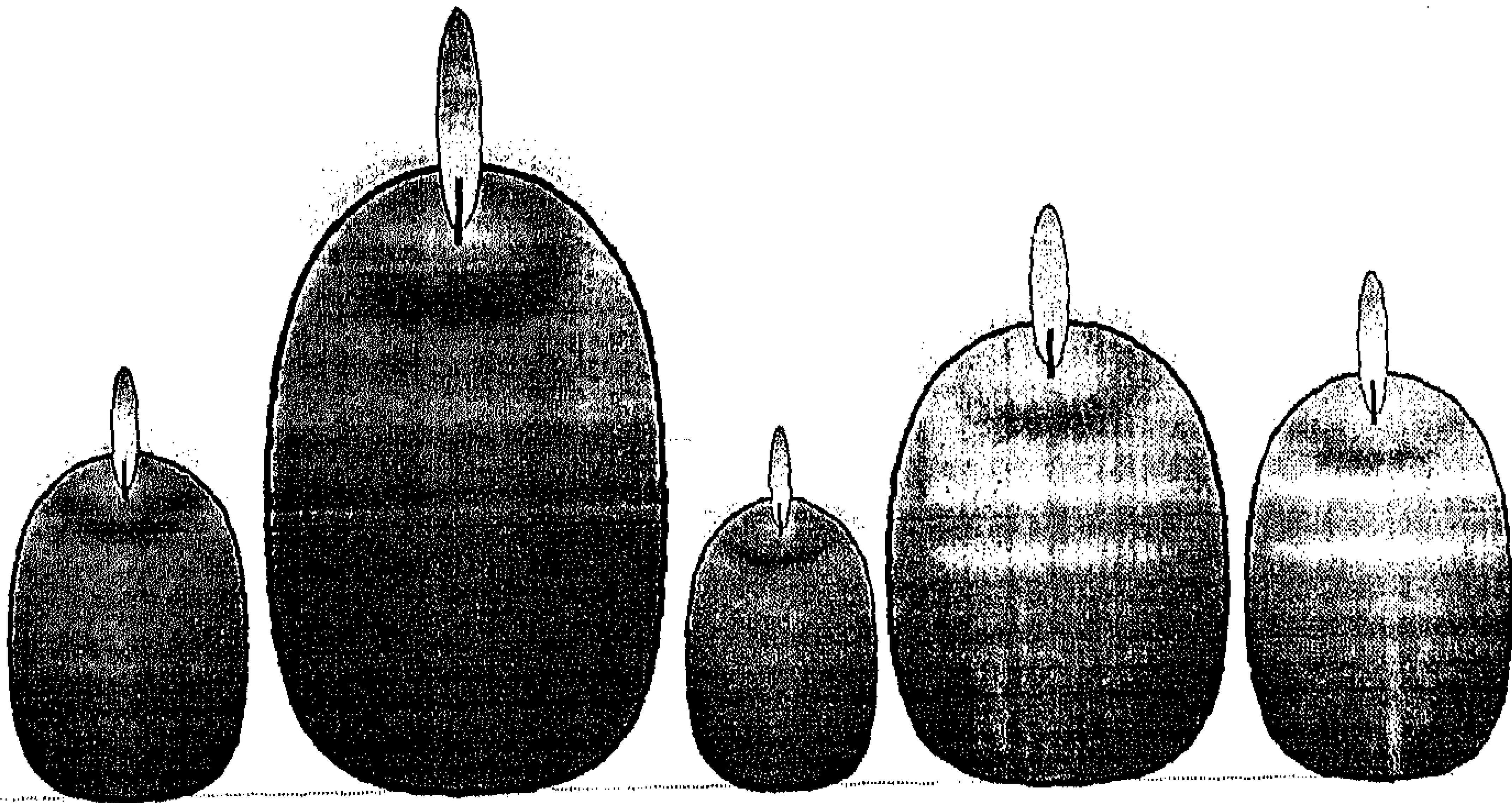
٤) أين السمكة التي بالوسط ؟ (درجة واحدة)

٥) أين السمكة التي باليسار ؟ (درجتان)

٦) أين السمكة التي باليمين ؟ (درجتان)

**ثالثاً : التعرف المكاني :**

تقوم المعلمة بعرض بطاقة مصورة على الطفل ، ثم تقول له : أنظر إلى هذه البطاقات التي أمامك ، ولاحظ تشابههم في اللون ، ثم تبدأ المعلمة الأسئلة :



٧) أين أكبر شمعة ؟ (درجة واحدة)

٨) أين أصغر شمعة ؟ (درجة واحدة)

٩) أين أول شمعة ؟ (درجة واحدة)

١٠) أين آخر شمعة ؟ (درجة واحدة)

١١) أين الشمعة الموجودة في الوسط ؟ (درجتان)

## الاختبار الثالث : التعرف على الأعداد ، والعد :

**أولاً : التعرف على الأعداد :** (يعطى الطفل درجة واحدة لكل استجابة صحيحة)

تقوم المعلمة بعرض بطاقة مكتوب بها الأرقام بحجم كبير على الطفل ، ثم تقول له : أنظر إلى هذه البطاقة التي أمامك ، ثم تبدأ المعلمة الأسئلة :

١) أين الرقم (٩) ؟ (   )

٢) ما هذا الرقم ؟ (وتشير إلى الرقم ٤) (   )

٣) أين الرقم (٣) ؟ (   )

٤) ما هذا الرقم ؟ (وتشير إلى الرقم ٥) (   )

٥) أين الرقم (٦) ؟ (   )

٦) ما هذا الرقم ؟ (وتشير إلى الرقم ٢) (   )

٧) أين الرقم (٧) ؟ (   )

٨) ما هذا الرقم ؟ (وتشير إلى الرقم ٨) (   )

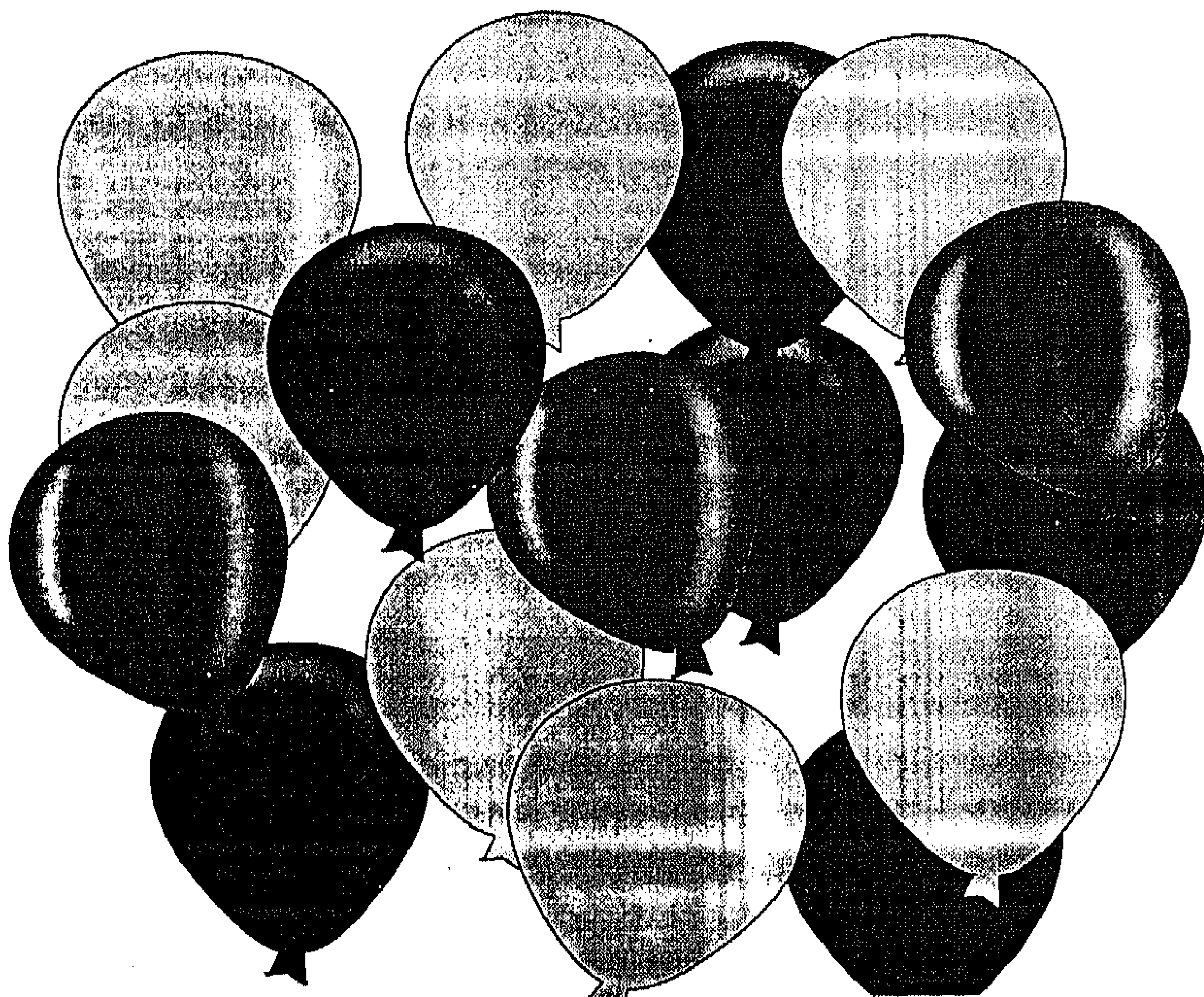
٩) كم عمرك ؟ (   )

**ملحوظة** (١) : يمكن للمعلمة مساعدة الطفل في أول سؤال فقط إذا تعذر عليه التعرف على الرقم الأول ، ولكن لا يتم مساعدته مرة أخرى في هذا الجزء من الاختبار بعد ذلك .

**ملحوظة** (٢) : بالنسبة للسؤال التاسع لابد للطفل أن يحدد عمره وإذا لم يتمكن فعلى المعلمة أن ترشده بأن يعد سنوات عمره على أصابعه .

**ثانياً : العد :**

تقوم المعلمة بعرض بطاقة مصورة بها عدد من البالونات الملونة ، ثم تقول له : أنظر إلى هذه البطاقة التي أمامك ، ثم تبدأ المعلمة الأسئلة :



١٠) كم عدد البالونات الصفراء ؟ (درجة واحدة)

١١) كم عدد البالونات الحمراء ؟ (درجة واحدة)

١٢) كم عدد البالونات الزرقاء ؟ (درجتان)

١٣) كم عدد البالونات الخضراء ؟ (درجتان)

١٤) كم عدد البالونات الصفراء إذا جمعنا عليها واحدة ؟ (درجتان)

# الاختبار الرابع : التعرف على الحروف الهجائية ، الكتابة :

## أولاً : التعرف على الحروف الهجائية :

(يعطى الطفل درجة واحدة لكل استجابة صحيحة)

تقوم المعلمة بعرض بطاقة مكتوب بها الحروف الأبجدية بحجم كبير على الطفل، ثم تقول له : أنظر إلى هذه البطاقة التي أمامك ، ثم تبدأ المعلمة الأسئلة :

١) أين الحرف (أ) ؟ ( )

٢) ما هذا الحرف ؟ (وتشير إلى الحرف "ث") ( )

٣) أين الحرف (م) ؟ ( )

٤) ما هذا الحرف ؟ (وتشير إلى الحرف "ش") ( )

٥) أين الحرف (ف) ؟ ( )

٦) ما هذا الحرف ؟ (وتشير إلى الحرف "ق") ( )

٧) أين الحرف (ع) ؟ ( )

٨) ما هذا الحرف ؟ (وتشير إلى الحرف "ك") ( )

٩) أين الحرف (ط) ؟ ( )

**ملحوظة** : يمكن للمعلمة مساعدة الطفل في أول سؤال فقط إذا تعذر عليه التعرف على الحرف الأول ، **ولكن لا يتم مساعدته مرة أخرى في هذا الجزء من الاختبار .**

## ثانياً : الكتابة :

(يعطى الطفل درجة واحدة لكل استجابة صحيحة من السؤال العاشر حتى الثالث عشر)

تقوم المعلمة بتوفير قلم رصاص ، وورق أبيض ، وتحدد له مكان الكتابة بالصفحة ، ثم تقول للطفل :

وعلى المعلمة ملاحظة يد الطفل التي يكتب بها أهي اليد اليمنى أم اليسرى ، أم يكتب بكلتا يديه ، أم يبدل بين كلتا يديه وهو يكتب .

١٠) هل يمكنك كتابة الحرف (ب) ؟ ( )

١١) هل يمكنك كتابة الحرف (ص) ؟ ( )

١٢) هل يمكنك كتابة الحرف (هـ) ؟ ( )

١٣) هل يمكنك كتابة الحرف (خ) ؟ ( )

١٤) هل يمكنك كتابة اسمك ؟ ( )

**ملحوظة** : تعطي المعلمة في السؤال الرابع عشر درجتان للطفل إذا كتب أول حرفين من اسمه بشكل صحيح ، وتعطيه درجتان إضافيتان إذا كتاب اسـمه كلـه بشـكل واضح يمكن قراءته .

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

# ملحق رقم (٧)
## قائمة السادة المحكمين

# ملحق (٧)
# قائمة أسماء السادة الخبراء
# والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس

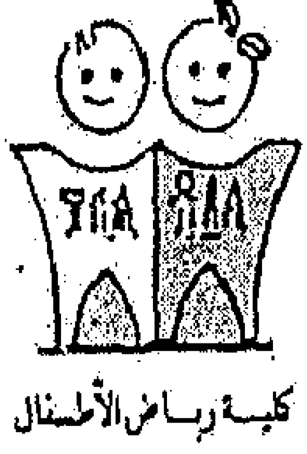
| م | الاسم | التوصيف |
|---|---|---|
| ١ | د. أحلام محمد حسن | أستاذ الصحة النفسية المساعد ، ورئيس قسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة الإسكندرية . |
| ٢ | أ.د. إمام مصطفى السيد | أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، كلية التربية – جامعة أسيوط . |
| ٣ | أ.د. حسام الدين عزب | أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس . |
| ٤ | أ.د. سميرة أبو زيد نجدي | أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ ، كلية التربية – جامعة حلوان . |
| ٥ | أ.د. سيد محمد صبحي | أستاذ الصحة النفسية ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، وعميد كلية التربية النوعية سابقاً . |
| ٦ | أ.د. صلاح الدين حسين الشريف | أستاذ علم النفس التربوي ، وعميد كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط . |
| ٧ | أ.د. عادل عبد الله محمد | أستاذ الصحة النفسية ، ورئيس قسم الصحة النفسية ، كلية التربية – جامعة الزقازيق . |
| ٨ | أ.د. عبد الرحمن محمد مصيلحي | أستاذ علم النفس التربوي ، كلية التربية – جامعة الأزهر . |
| ٩ | د. عمرو رفعت | أستاذ الصحة النفسية المساعد ، ورئيس قسم علم النفس ، كلية التربية ببورسعيد – جامعة قناة السويس . |
| ١٠ | أ.د. محمد السيد عبد الرحمن | أستاذ الصحة النفسية ، وعميد كلية التربية بالزقازيق . |
| ١١ | أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود | أستاذ المناهج وطرق التدريس ، ووكيل كلية التربية لشئون الدراسات العليا والبحوث – جامعة الإسكندرية. |
| ١٢ | أ.د. محمد السيد علي | أستاذ المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية – جامعة المنصورة |
| ١٣ | د. هدي إبراهيم بشير | أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد ، قسم العلوم التربوية ، كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية . |

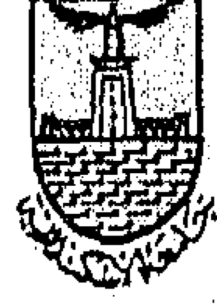
* ملحوظة : تم ترتيب أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً .

# ملحق رقم (٨)
# الخطابات الرسمية

# ملحق (٨)
# الخطابات الرسمية

٨٢٦٠٦٠٠٠١.doc



كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية

السيدة الأستاذ الدكتور / فاتن إبراهيم عبد اللطيف
عميدة كلية رياض الأطفال

تحية طيبة وبعد ،

أتشرف بأن أفيد سيادتكم بأن الطالبة / رحاب السيد الصاوى – المسجلة لدرجة الماجستير بكليتكم الموقرة وموضوع رسالتها :

"الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسى لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة"

وقد أنهت إعداد أدوات الدراسة وهى كالآتى :

١-بطارية أختبارات لبعض المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم .

٢-مقياس "والكر – مكونيل" للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى ( صورة للأطفال ) .

٣-أختبار الاستعداد المدرسى لأطفال الحضانة والروضة .

٤-مقياس المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى المطور للأسرة المصرية .

إذ ترغب فى تطبيق الأدوات سالفة الذكر على أطفال الروضة في المستوى الثانى وذلك فى المدارس التجريبية الحكومية الرسمية فى إدارة شرق ووسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية .

فبرجاء التكرم بمخاطبة مديرية التربية والتعليم بالإسكندرية للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية .

وتفضلوا سيادتكم بقبول فائق الإحترام،

المشرفون على الرسالة :

١ – أ.د. إلهام مصطفى عبيد د/ [signature]

٢– أ.د. أحمد أحمد عواد أحمد أحمد عواد

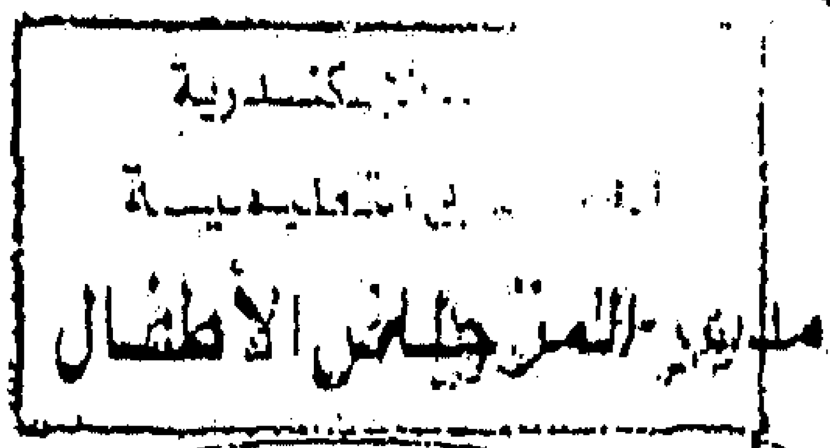
٣– د/ علا محمد زكى الطيبانى [signature]

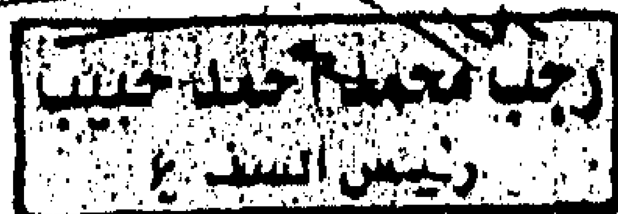



محافظه الاسكندريه
اداره شرق
مرحله رياض الاطفال

السادة الأفاضل مديرى روضات شرق التعليمية

السماح الطالبه رحاب السيدالصاوى محمد الصاوى
مسجله لدرجه الماجستير في التربيه (رياض الاطفال)
تسهيل مهمه الطالبه بعد التاكد من شخصيتها
وبما لا يتعارض مع سير العمليه التعليمية

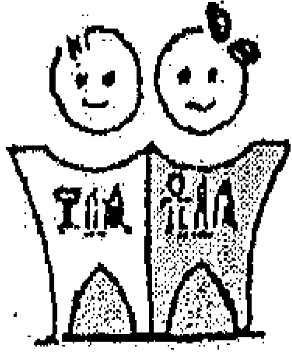


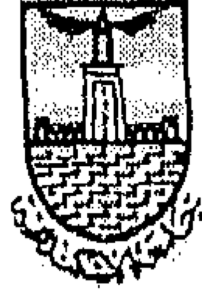




يعتمد الاستاذ وكيل الادارة



٨٢٦٠١٠٠٠٥٦.doc



كلية رياض الأطفال

مكتب العميد

السيد الأستاذ / وكيل أول وزارة التربية والتعليم بالإسكندرية

تحية طيبة وبعد ،

نتشرف بإفادة سيادتكم بأن الطالبة / رحاب السيد الصاوى محمد الصاوى – مسجلة لدرجة الماجستير فى التربية ( رياض الأطفال ) بقسم العلوم النفسية فى موضوع :

**"الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسى لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة"**

برجاء التفضل بالعلم واتخاذ ما ترونه سيادتكم مناسبا للسماح للطالبة المذكورة بتطبيق الدراسة الميدانية الخاصة ببحثها وذلك على مدارس إدارة وسط وشرق التعليمية .

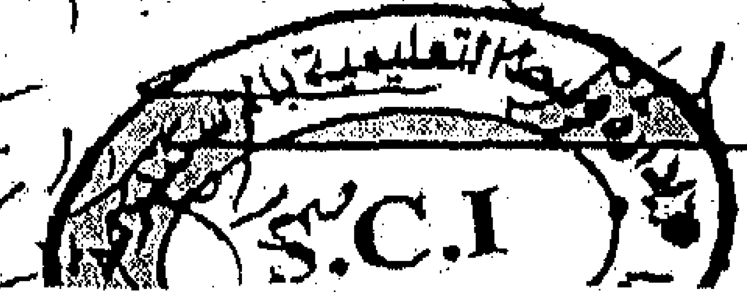


وإذ نشكر لسيادتكم حسن تعاونكم معنا ،

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،

عميدة الكلية

( أ.د. فاتن إبراهيم عبد اللطيف )

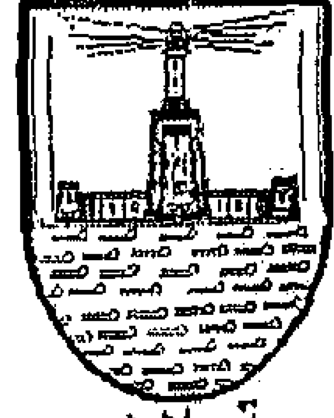


مكتب ... تليفون : ٥٤٤٠٢٧٤ - ٥٤٣٦٦٣١ ، فاكس ٥٨٤

# ملخص الدراسة

أولاً : ملخص الدراسة باللغة العربية .

ثانياً : ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية .




جامعـــــة الإســـــكندرية

كليـــة ريـــاض الأطفـــال

قســـم العلـــوم النفســـية


# الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

# Social Competence and School Readiness for Learning Disabilities Preschool Children

**ملخص رسالة ماجستير مقدمة من**


**رحاب السيد الصاوي محمد الصاوي القلش**


لنيل درجة الماجستير في التربية (رياض الأطفال)

إشراف


الأستاذة الدكتورة

**إلهام مصطفى عبيد**

أستاذ التربية

وعميدة كلية رياض الأطفال السابقة

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

الأستاذ الدكتور

**أحمد أحمد عواد**

أســـتاذ التربيـــة الخاصـــة

كليـــة التربية بالعريش

جامعـــة قناة السويـــس

الدكتورة

**علا محمد زكي الطيباني**

مدرس علم النفس

كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية



٢٠٠٨م – ١٤٢٩هـ

# ملخص الدراسة باللغة العربية

## أولاً : مقدمة

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من مراحل النمو المهمة الأساسية في حياة الأفراد ، ففي تلك المراحل يكتسب الطفل العادات والقيم الاجتماعية ، وفيها تتكون سمات شخصيته ، ويكتسب مهارات تكوين الصداقات والتفاعل والتواصل مع أقرانه من الأطفال في تلك المرحلة العمرية .

ولا شك أن لكل مرحلة من مراحل النمو لدى الطفل طبيعتها ، ومظاهر النمو التي تميزها عن المراحل التي تسبقها والتي تليها ، كما أن كل مرحلة تسهم في نمو الطفل في المراحل التالية ، وأن أي قصور في مظهر ما من مظاهر النمو في مرحلة ما من شأنه أن يؤثر بالسلب على الطفل في المراحل اللاحقة .

والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Special Needs شأنهم في ذلك شأن ذويهم من العاديين ، يحتاجون لأن تتاح لهم فرص التعليم المناسبة في ضوء احتياجاتهم وإمكاناتهم ، بهدف الاستفادة من طاقاتهم كأفراد منتجين في المجتمع وليس عالة عليه ، ويعني ذلك إتاحة الفرص لهؤلاء الأطفال كي يعيشوا حياة كريمة في ظل الظروف الحياتية التي يعيش فيها أقرانهم العاديين ، مع توفير فرص المشاركة الوظيفية التامة معهم .

ومما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم Learning Disabilities ، أي الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم يبدون العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة ، وهو ما أشار البعض إليها على أنها سلوكيات منبئة بتلك الصعوبات اللاحقة ، وان ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات يعتبر إجراء غاية في الأهمية ، من شأنه أن يساعدنا في الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات ، وهو الأمر الذي يدفعنا حتماً إلى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة لهم ، مما يترتب عليه الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم .

وتوجد علاقة وثيقة بين الكفاءة الاجتماعية المرتفعة وكل من : التحصيل الأكاديمي في المدرسة ، ومهارات التواصل مع الآخرين ، التكيف مع الأقران ، وكفاية توافق العلاقات الشخصية الملائمة في مراحل النمو التالية .

ومن المسلم به أن هناك فروقاً واضحة في مدى استعداد الأطفال للتعلم المدرسي ، فمنهم من يكون لديه الاستعداد للتعلم School Readiness قبل التحاقه بمرحلة رياض الأطفال ، ومنهم من يكون مستعداً وقت التحاقه بالصف الأول الابتدائي ، والكثير من الأطفال يتحقق استعدادهم للتعلم بعد التحاقهم بالصف الأول الابتدائي ، أما من يتأخر استعدادهم إلى ما بعد ذلك فعددهم قليل نسبياً .

ومن هنا نشأت فكرة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية في مرحلة ما قبل المدرسة لما لها من أهمية بالغة في تقديم برامج تدخل مبكر لهؤلاء الأطفال من شأنها أن تحد من صعوبات التعلم الأكاديمية المتوقع أن تواجه الطفل في المدرسة الابتدائية .

## ثانياً : مشكلة الدراسة :

من خلال خبرة الباحثة وعملها كمعلمة لرياض الأطفال ، وجد أن نسبة كثيرة من الأطفال يعانون من قصور في مهاراتهم الاجتماعية ، وتفاعلهم مع الأقران ، وخاصة من ينتمون منهم إلى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما أنهم يعانون من قصور في بعض المهارات التي من الممكن أن تكون متطلباً أساسياً للتحصيل الأكاديمي في المدرسة الابتدائية كالقصور اللغوي ، أو قصور المهارات الحركية ، والمهارات المعرفية .

وترجع أهمية الدراسة إلى قلة وندرة الدراسات العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى طفل الروضة . ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة للتعرف على مكونات الكفاءة الاجتماعية، وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة . **ولذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية :**

١. إلى أي مدى تختلف مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة ؟

٢. هل تختلف جوانب الاستعداد المدرسي فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة ؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة ؟

٤. هل تختلف مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة باختلاف جنس الطفل ؟

٥. هل تختلف جوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة باختلاف جنس الطفل ؟

## ثالثاً : أهمية الدراسة :

تبدو أهمية الدراسة واضحة في كونها تركز على الجوانب التالية :

١. الاهتمام بدراسة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تلك التي تمثل الفئة العمرية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، وهي المرحلة التي يكتسب فيها الطفل خصائص الشخصية، وتنمو لديه المهارات والإمكانات اللازمة لتعلم الطفل المهارات الأكاديمية في المرحلة الابتدائية ، وتلك المرحلة من المراحل المهمة والأساسية في حياة الفرد .

٢. تركز الدراسات على الاهتمام بدراسة مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة متمثلة في علاقته بمعلمة الروضة وأقرانه ومهارات التوافق المدرسي لديه . تلك المكونات التي من شأنها أن تسهم في بناء شخصية الطفل وزيادة تواصله وعلاقته مع أقرانه من الأطفال في تلك المرحلة العمرية .

٣. تركز الدراسة على الاهتمام بدراسة جوانب الاستعداد المدرسي التي يجب أن يتقنها طفل الروضة ومن شأنها أن تسهم في اكتسابه للمهارات الأكاديمية في المدرسة الابتدائية ، وأن أي قصور في مهارات الاستعداد لدى طفل الروضة من شأنه أن يؤدي إلى معاناة الطفل من صعوبات تعلم في المدرسة الابتدائية .

٤. الاهتمام بالكشف والتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية والتي إذا لم يتم التدخل لعلاجها فإنها سوف تؤدي إلى معاناة الطفل من صعوبات تعلم في المدرسة الابتدائية ، ويكون من الصعب التغلب عليها ومواجهتها .

## رابعاً : أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. التعرف على مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى كل من الأطفال العاديين ، وذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة .

٢. التعرف على مدى اختلاف مكونات الكفاءة الاجتماعية وجوانب الاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة باختلاف جنس الطفل .

٣. التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة .

## خامساً : أدوات الدراسة :

استعانت الباحثة بكل من الأدوات التالية :

١. اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال (إعداد : جود إنف – هاريس) .

٢. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد : محمد بيومي خليل ، ٢٠٠٠) .

٣. قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد : احمد عواد ، ١٩٩٤) .

٤. بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥) .

٥. مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ( إعداد : أسماء السرسي ، أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٠ ) .

٦. مقياس الاستعداد المدرسي لطفل الروضة (إعداد الباحثة) .

## سادساً : منهج الدراسة :

يتمثل المنهج المتبع في هذه الدراسة في المنهج الوصفي المقارن الذي يقوم على رصد الظاهرة ، والتعرف على جوانبها وتحديدها ، علاوة على تحديد بعض المتغيرات التي ترتبط بها ، وتحديد مستوى الأطفال في هذه الظاهرة ، وفي المتغيرات المرتبطة بها والتي تمثل موضوع هذه الدراسة ، ثم مقارنة مستوى هؤلاء الأطفال بمستوى أقرانهم العاديين في تلك المتغيرات حتى يتم تحديد تقييمهم في ضوء ذلك ليصبح مثل هذا التقييم هو الأساس الذي يمكن أن يعتمد عليه أي تدخل لاحق .

## سابعاً : حدود الدراسة

**المجال البشري :** الأطفال الملتحقون بالمستوى الثاني بالروضة في الفئة العمرية من (٥-٦) سنوات ، وعددهم (٥٧١) طفلاً وطفلة .

**المجال الجغرافي :** تم تطبيق الدراسة الميدانية في مجموعة من المدارس التجريبية بإدارتي وسط وشرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية .

**المجال الزمني :** تم التطبيق الميداني لمدة (١٦) ستة عشر أسبوعاً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦- ٢٠٠٧م) .

## ثامناً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٥٨) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني للروضة في الفئة العمرية (٥-٦) سنوات ، وقد تم اختيارهم عشوائياً من روضات (محمد زهران التجريبية ، مصطفى النجار التجريبية ، مدرسة النصر للبنين ، مدرسة العبور التجريبية ، مدرسة هدى شعراوي التجريبية ، المركز التربوي للطفولة التابع لكلية رياض الأطفال) ، حيث كان عدد الأطفال في تلك الروضات (٥٧١) طفلاً وطفلة ، وقد روعي في اختيار أطفال العينة أن يكونوا قد أمضوا عاماً كاملاً بالروضة ، ويمكنهم على أثره أن يكونوا

قد اكتسبوا بعض المهارات ، أو يكون مستواها لديهم قد تحسن على أثر ذلك ، وذلك لإمكان قياس صعوبات التعلم النمائية لديهم .

## تاسعاً : مصطلحات الدراسة :

### ★ الكفاءة الاجتماعية Social Competence :

تعرف الكفاءة الاجتماعية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها : **كفاءة السلوك الاجتماعي للطفل والتي تنعكس من خلال العديد من المخرجات الاجتماعية المهمة ، مثل تقبل المعلم ، وتقبل الأقران في الروضة ، والتوافق المدرسي ، وتكوين الصداقات ، ونمو شبكات الدعم الاجتماعي بين الأقران ، ومهارات الفرد الاجتماعية في أداء المهام الاجتماعية التي يكلف بها ومهارات التكيف الاجتماعي مع المحيطين به ، وكما تقاس بمقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة .**

### ★ الاستعداد المدرسي School Reminder :

يعرف الاستعداد المدرسي إجرائياً في الدراسة الحالية **بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار تقدير الاستعداد المدرسي لأطفال الروضة في التعرف على (الألوان ، والأشكال ، والصورة ، وتحديد الموقع ، والتعرف المكاني ، والأعداد ، والقدرة على العد ، والحروف الهجائية) .**

### ★ صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة :

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف عادل عبد الله (٢٠٠٥ : ٨٨) لصعوبات التعلم النمائية **بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال ما قبل المدرسة كمؤشر لصعوبات التعلم** . وتضم المقاييس الفرعية التالية :

١- الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

٢- التعرف على الحروف الهجائية .

٣- التعرف على الأرقام .

٤- التعرف على الأشكال .

٥- التعرف على الألوان .

## عاشراً : نتائج الدراسة :

يمكن تلخيص إجمالي ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج فيما يلي :

١. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال العاديين.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات جوانب الاستعداد المدرسي فيما بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال العاديين.

٣. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مكونات الكفاءة الاجتماعية فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال الإناث.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات جوانب الاستعداد المدرس فيما بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة لصالح الأطفال الإناث.

٥. توجد علاقة ارتباطية موجبه ودالة عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لمكونات الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية لاختبارات الاستعداد المدرس لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

٦. توجد علاقة ارتباطية موجبه ودالة عند مستوى (٠٥ و) أو (٠,٠١) في درجات عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية باختبارات جوانب الاستعداد المدرسي والدرجة الكلية للاختبارات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

3. Recognizing colors
4. Recognizing shapes
5. Recognizing numbers

**Tenth: The study results**

The results of this study can be summarized as follows:

1. There are significant statistical differences on level (0.01) between the average grades of the components of social competency among children have learning difficulties and those who have not in preschool stage in favor of the ones who do not have learning difficulties.
2. There are significant statistical differences on level (0.01) between the average grades of the aspects of school readiness among children have learning difficulties and those who have not in preschool stage in favor of the ones who do not have learning difficulties.
3. There are significant statistical differences on level (0.01) between the average grades of the components of social competency among male and female children who have learning difficulties and those who have not in preschool stage in favor of the females.
4. There are significant statistical differences on level (0.01) between the average grades of the aspects of school readiness among male and female children who have learning difficulties and those who have not in preschool stage in favor of the females.
5. There is a positive and significant relation on level (0.01) of the total grade of the components of social competency and the total grade of the school readiness among children with learning difficulties in preschool stage.
6. There is a positive and significant relation on level (0.05) or (0.01) in the grades of the social competence measure in the tests of school readiness and the total grade in children with learning difficulties in preschool stage.

**Eighth: The study sample**

The final sample consisted of 58 children(boys/girls) in kg2 aged from five to six years old and was chosen randomly from the kindergartens of the following schools ( Mohamed Zahran experimental school, Mostafa El Naggar experimental school, El Nasr boys school, Huda Shaarawy experimental school, the educational center of childhood affiliated to the faculty of kindergarten) the number of the children was 571 boys/girls and it was a must for them to have spent a whole year in the kindergarten in which they acquired some skills or their level has improved and this is to be able to measure their developmental learning difficulties.

**Ninth: The study terminology**

***Social Competence:**

It is known in this study as the competence of the social behavior of the child which is reflected in many important social outcomes such as accepting the teacher and class mates in the kindergarten, coping with the school , making friendships , developing support networks among colleagues, individual social skills in performing the social skills assigned to him and the social adjusting skills with the surrounding people , and this is done by the measure of social competence used in the study.

***School readiness:**
It is defined in this study as the degree that the child gets in testing school readiness for the kindergartners to know (colors-shapes-pictures-identifying space and time-numbers-counting-alphabetical numbers)

**Learning difficulties in preschool stage:**

The current study adopts the definition of Adel Abd Allah (88:2005) of the developmental learning difficulty according to the grade that the child gets in the battery of the teats of some pre academic skills of preschoolers as indicators of learning difficulties and the sub measures include:

1. Phonological cognition
2. Recognizing alphabets

**Fifth: The Study tools**

The researcher made use of the following tools:

1. The test of man draw for measuring children's intelligence by : (Gudenf –Harris)
2. The developed cultural economical and social measure for the Egyptian family by( Mohamed **Bayoumy Khalil 2000**)
3. Early investigation list of developmental learning difficulties for preschoolers by(Mohamed Awwad 1994)
4. Battery tests for some pre academic skills for kindergartners as indicators of learning difficulties by(Adel Abdu Allah Mohamed 2005)
5. Social competency measure for pre primary school children by(Asmaa El Sersy- Amany Abd El Maksoud 2000)
6. School rediness masure for the kindergartner made by the researcher.

**Sixth: The study method**

The method followed in this research is a comparative descriptive one that is based on identifying the phenomenon and recognizing its aspects in addition to some of the variables related to it. The standards of the children are identifies and then compared to the standards of the non learning difficulties ones and according to some variables they are evaluated and this evaluation becomes the basis of the intervention later on.

**Seventh: The study limitations**

**The human field**: children in kg2 aged (5-6) years and they are 571 children (boys-girls)

**The geographic field**: A field study has been applied in some of the experimental schools in central and eastern educational directorate in Alexandria.

**The time field**: A field application has been applied for 16 weeks in the second semester of the academic year 2006/2007

## Third: The importance of the study

The study is important as it focuses on the following aspects:

1. Giving attention to children in preschool stage which represents early childhood in which the child acquires his/her personal characteristics and the skills and abilities for learning the academic skills in primary stage which is the most important and basic one in the child's life.
2. The study focuses on the importance of studying the components of social competency for the kindergartners represented in their relationship with their teachers and other children along with the skills of school competency. These components help in building the child's character and increase his relationship with other children of the same age group.
3. The study focuses on the importance of studying the aspects of school readiness that the kindergartner must know inorder to help him acquire the academic skills in primary school and that any deficiency in one of the kills would lead the child to face learning difficulties.
4. Discovering children with developmental learning difficulties that if not treated would lead the child to suffer in primary school and would be very difficult for them to face it and overcome it.

## Fourth: The study's objectives

The current study aims at:

1. Recognizing the components of social competency and school readiness for all the children including those with developmental learning difficulties in pre school stage.
2. Recognizing the different components of social competency and school readiness in the children with developmental learning difficulties in pre school stage of the different sex.
3. Recognizing the nature of the relation between social competency and school readiness among the children with developmental learning difficulties in pre school stage of the different sex.

From here the idea of the current research emerged as an attempt to know the components of the social competency and the aspects of school readiness for the children who suffer from learning disabilities in the preschool stage as it has a great importance in providing them with early intervention programs for them to limit their expected academic learning difficulties for the child in primary school.

**Second: The problem of the study:**

Through the work and experience of the researcher as a teacher for the kindergartners, she found that a big percentage suffer from a deficiency in their social skills and interaction with their mates especially the ones of special needs and they also have a deficiency in some of the basic skills that are prerequisites for academic achievement in primary school such as language, motor and cognitive skills. This study is important because there is lack in the Arabic and foreign studies -as far as the researcher knows- that deals with the issues of social competency and school readiness for the kindergartner. Therefore, the problem of the present study is attempting to know the components of the social competency and school readiness for the children with learning disabilities in preschool stage.

Therefore, the study's problem is represented in the answers of the following questions:

1. Are the components of the social competency among children with developmental learning difficulties and the others who don't in preschool stage different?
2. Are the aspects of school readiness among children with developmental learning difficulties and the others who don't in preschool stage different?
3. Do the components of the social competency among children with developmental learning difficulties and the others who don't in preschool stage differ with the change in the child's sex?
4. Do the aspects of school readiness among children with developmental learning difficulties and the others who don't have it in preschool stage differ with the change in the child's sex?
5. Is there a close relation between the social competency and school readiness for children with developmental learning difficulties in preschool stage?

# Abstract

## First: Introduction

Early childhood is considered one of the basic stages in the lives of people, in it the child acquires customs and social values, his character is formed and he acquires the skills of making friendships and interacting with other children of the same age group.

There is no doubt that every stage of childhood has its nature, its own characteristics that distinguish it from the previous and following ones and it also contributes in the development of the child in the following stages. However, any decline in one of the stages negatively influences the child later.

Special needs children are the same as the normal children who need a suitable chance for learning in the light of their abilities so as to make use of their energies as productive individuals in the society so the chance must be given to those children to lead a happy life in the light of their special conditions like normal children and be provided with equal job opportunities.

There is no doubt that kindergartners exposed to learning disabilities ; whose behaviors predict flaws in the different cognitive operations that some refer to as predicting behaviors for later disabilities bearing in mind that these behaviors are extremely important because they help us in the early discovery of these cases. This leads us to presenting programs of early intervention to them which would have negative effects on the learning disabilities to a great extent.

There is a close relation ship between the higher social competencies and both the academic achievement in school and the communication skills with others; coping with other mates and the sufficiency of the suitable personal relationships in the later stages.

It is taken for granted that there are obvious differences in the children's readiness of school, some are completely ready before kindergarten and others are ready by the time they join primary one and a lot are ready after primary one. As for the late readiness, the numbers are slightly different.

**Social Competence and School Readiness for Learning Disabilities Preschool Children**

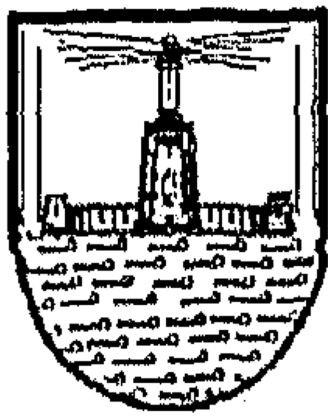
Presented by

**Rehab El Syed El Sawy Mohamed El Sawy El Kalash**

**Abstract of Masters Degree**

For the Masters Degree in Education(Kindergartens)

| Examiners' Committee | Approved |
|---|---|
| **Dr: Said Mohamed Soubhy**<br>Professor of Psychological Health<br>Faculty of Education<br>Ein Shams University | ............ |
| **Dr : Abd El Fatah Ali Gazal**<br>Professor of Psychological Health<br>Faculty of Kindergarten<br>Alexandria University | ............ |
| **Dr : Elham Mostafa Ebeid**<br>Professor of Education<br>Former Dean of the<br>Faculty of Kindergarten<br>Faculty of Education<br>Alexandria University | ............ |
| **Dr :Ahmed Ahmed Awaad**<br>Professor of Special Education<br>Faculty of Education ( Areesh )<br>Suez Canal University | |



Alexandria University
Kindergartens faculty
Psychology sciences
Department

# Social Competence and School Readiness for Learning Disabilities Preschool Children

## Abstract of Masters Degree

Presented by

**Rehab El Syed El Sawy Mohamed El Sawy El Kalash**

For the Masters Degree in Education(Kindergartens)

Supervised by

Professor
**Ilham Mostafa Obeid**
Professor of Education
Former Dean of the Faculty of
Kindergarten
Faculty of Education
Alexandria University

Profeessor
**Ahmed Ahmed Awaad**
Professor of Special Education
Faculty of Education(Areesh)
Suez Canal University

Doctor
**Ola Mohamed Zaki El Tayebany**
Lecturer of Psychology
Faculty of Kindergarten
Alexandria University

2008